

ENGLISH TEACHERS' BELIEFS ABOUT READING AND THEIR CLASSROOM PRACTICES

LITZAMBRA ISABEL GALÉ FLÓREZ

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS

FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DEL NORTE

BARRANQUILLA

2015

English Teachers' Beliefs about Reading and their Classroom Practices

Thesis Advisor:

Dr. Norma Barletta

Thesis proposal submitted to the

INSTITUTO DE IDIOMAS

at the Universidad del Norte

in partial fulfillment of the requirements for the degree of

Master of Arts in English Language Teaching

December 2015

Barranquilla

Acceptance Grade

---

---

---

---

---

Program Director

---

---

Jury

Jury

## **DEDICATION**

This achievement is dedicated to my beloved family, especially to my daughters and husband, to my mother and to my little sister for all their love, comprehension, patient and unconditional support during this work.

**Litzambra Isabel Galé Flórez**

## **ACKNOWLEDGEMENTS**

I want to express my sincere gratitude to all those people who contributed to this work become a reality.

Firstly thanks God for all his blessing, the strength and health that allowed me to finish this work.

Also I want to express my gratitude to my Family especially to my daughters and husband, who suffered my absence and my neglect.

Besides, my sincere thanks to my advisor, Professor Norma Barletta, for her support patience, motivation and knowledge.

My sincere thanks also go to the professors who participated in this study, without their cooperation this would have not been possible.

Last but not the least; I would like to thank my little sister for her unconditional support throughout this work.

Thank you.

TABLE OF CONTENT

TABLE OF CONTENT ..... 6

LIST OF TABLES AND FIGURES ..... 10

    Tables..... 10

    Figures..... 10

ABSTRACT ..... 10

CHAPTER 1 INTRODUCTION ..... 12

    Context..... 14

    Rationale ..... 15

    Research Question..... 17

    Sub – Questions..... 17

    Research Objectives ..... 17

    General Objective:..... 17

    Specific Objectives..... 17

    Organization of this paper ..... 18

CHAPTER 2 THEORETICAL FRAMEWORK ..... 19

    Introduction ..... 19

    Beliefs ..... 19

    Beliefs System ..... 20

    Beliefs and Teaching Practices ..... 21

    Teachers’ Beliefs about Learning ..... 22

    Contextual Factors..... 23

    What is Reading?..... 23

    Reading Instruction ..... 25

    Teaching Reading Approaches ..... 27

    Reading Comprehension Based-Approach ..... 27

    Language Based Approach ..... 28

    Skill/Strategy Based Approach ..... 29

    Schema Base Approach..... 30

    Alternative Approach to Materials for Teaching Reading ..... 31

TALO and TAVI Approaches to Teach Reading .....	31
Research Studies .....	33
CHAPTER 3 METHODOLOGY .....	37
Introduction .....	37
Research Design .....	38
Methods.....	39
Interviews.....	39
Classroom Observation.....	40
Documents .....	42
Questionnaire.....	43
Setting.....	43
Participants .....	44
Ethical Considerations .....	45
Informed Consent.....	45
Access and Acceptance .....	46
Privacy and Confidentiality .....	46
Procedure of Data Analysis and Interpretation .....	47
Interviews Analysis .....	47
Class Observation Analysis.....	48
Document Analysis .....	49
Questionnaire.....	49
Data Triangulation .....	49
Issues of Validity, Reliability.....	50
CHAPTER 4 RESULTS AND DISCUSSION .....	52
Semi Structured Interview Results .....	52
Teachers’ view about the students in the reading process.....	53
Teachers’ beliefs about their own practices .....	54
Beliefs about the way reading should be taught .....	55
Beliefs about Reading .....	57
Beliefs about the relation between reading and the rest of skills.....	58
Beliefs about Motivation.....	59
Beliefs about the Criteria to Choose a Text .....	60

Beliefs about Reading Strategies .....	61
Beliefs about Teachers' role in the Reading Process .....	62
Observations Analysis.....	63
Teacher # 1 Lesson 1 .....	63
Teacher # 1 Lesson 2 .....	68
Teacher # 2 Lesson 1 .....	72
Teacher # 2 Lesson 2 .....	77
Teacher # 3 Lesson 1 .....	80
Discussion .....	85
Document Analysis Report.....	86
Discussion .....	88
Students' Questionnaire Results .....	89
Discussion .....	93
Data Triangulation .....	94
Relation Between Teachers' Beliefs and Practices .....	95
CHAPTER 5 CONCLUSIONS.....	98
Research Objectives .....	98
Implications .....	101
Personal Reflection.....	102
References .....	103
APPENDIXES .....	109
Appendix 1 Semi-Structured Interview Questionnaire.....	109
Appendix 2 Sample of Semi structured Interview Transcription Format: Teacher 1 .....	113
Appendix 3 Sample Interview Analysis Teacher 1 .....	119
Appendix 4 Sample Interview Analysis Teacher 2 .....	131
Appendix 5 Sample Interview Analysis Teacher 3 .....	139
Appendix 6 Interview Analysis Categories .....	158
Appendix 7 Class Transcription Sample Teacher 2.....	164
Appendix 8 Sample of Class analysis Teacher 1 .....	166
Appendix 9 Class Analysis Sample Teacher 2 .....	180
Appendix 10 Class Analysis Sample Teacher 3 .....	190
Appendix 11 Survey Sample.....	210



Appendix 12 Sample of Materials, Text Hobby Day ..... 212

Appendix 13 Text Food Contest ..... 213

Appendix 14 Text Sherlock Holmes ..... 214

Appendix 15 Text Martin’s Vacation ..... 215

Appendix 16 Text What is this? ..... 216

Appendix 17 Document Syllabus 8° sample..... 217

**LIST OF TABLES AND FIGURES**

**Tables**

Table 1: TALO &TAVI Approaches

Table 2: Observation Information

Table 3: Data triangulation sample

**Figures**

Figure 1: Answer to question # 1

Figure 2: Answer to question # 2

Figure 3: Answer to question # 3

Figure 4: Answer to question # 4

Figure 5: Answer to question # 7

Figure 6: Answer to question # 9

## **ABSTRACT**

The aim of this study is to identify teachers' beliefs about reading and how these are related with their practices. This study was carried out through a qualitative case study research design which involved three in service English teachers in a public school in the northern coast of Colombia with ethnographic data collection methods which included semi structured interviews, classroom observations and document analysis. A questionnaire also was used. The analysis revealed that the participants have strong beliefs about the methodology that should be used to teach reading, about their own role and students' role in teaching and learning process of reading and about the criteria to choose a text. Also the analysis revealed teachers' self confidence of their own practices and some tensions between what they believe and what they do in class . Contextual factors were also analyzed in this study since these become essential part of the analysis between teachers' beliefs and practices and therefore help us to understand in a broad sense what is happening in this relation.

*Keywords:* Beliefs, practices, reading, contextual factors

## CHAPTER 1 INTRODUCTION

English is the foreign language most widely taught in Colombia. This tendency is closely related with the phenomenon called Globalization in which Colombia is participating. Globalization has generated a number of tendencies in the management of economic and political issues, new ways to commercialize goods and services, and new patterns of social interaction through the use of English as one of the languages that have come to facilitate cultural and scientific exchange worldwide (Graddol, 2006) . In 1990, when Colombia initiated the process of opening and internationalization to become active part of a globalized world, it was necessary to adopt education policies which could help to achieve the objectives of making citizens able to communicate in English and incorporate the country in the universal process of communication, the global economy and the cultural opening (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Among the policies are: the General Law of Education (1994) in its Article 22, which establishes among the objectives of basic education, to be able to communicate in a foreign language; the National Program of Bilingualism which was introduced in 2004 (Ministerio de Educación Nacional , 2004) and is currently called Program for the Strengthening of Foreign Language: English; the Curricular Guidelines in Foreign Language Education which state that the teaching of a foreign language should respond to the needs of today's multiculturalism; the adoption of the Common European Framework in 2006 as the system of reference for the process of teaching, learning and assessment of English; and the standards issued in 2006 (Ministerio de Educación Nacional, 2006) which establish what students should know and do in order to demonstrate the competence in each of the school grades including the final requirement that students must demonstrate at least B1 level by the end of the high school. In a general sense, these policies planned to transform Colombia into a country whose citizens have an acceptable level of communicative competence in English as a foreign language by 2019.

Hence public schools have been receiving special attention to improve teaching practices and thereby help students to achieve the level of English required according to the standards (2006) and the Common European Framework. The strategies that have been implemented by the MEN consist of diagnostic evaluations to determine the

level teachers have in order to design different teacher development programs. These qualification programs for teachers include immersions, English courses (Cascade formation), and master's degree studies.

However, these programs have been only partially implemented in some regions and the expected results have not been achieved yet. As stated by Richards (2006) "becoming a language teacher means acquiring a set of discrete skills - lesson planning, techniques for presenting and practicing new teaching points and for teaching the four skills" (p. 27). Thus, English teachers must have a good command of the target language and number of skills and competences in order to teach a language. Besides, underlying foreign language teachings are theories, approaches and methodologies that guide teachers in their practices and help them to develop those discrete skills to plan and teach their class. However, teachers bring to class more than knowledge, theories, methodologies and experience. They bring their own ideas about how to prepare their classes and teach them, about what is good and wrong, what helps and what does not help. Those ideas or teachers' ways of thinking or "teachers' thinking" according to Richards (2006), is what helps them to make decisions about what is appropriate in their program, and how to manage what learners will learn. It means that the conceptualizations, ideas or beliefs about how students learn a language, for example, whether through a lot of new words, grammar rules, or texts, through drills or tasks, with or without using L1, for example, are reflected in teachers' practices.

Richards, Gallo & Renandya (2012) argue that "in order to understand how teachers approach their work it is necessary to understand the beliefs and principles they operate from" (p 1). That is to say, understanding teachers' beliefs and principles helps to understand the conceptualization of teachers' work and the implications of their thought process. Pajares (1992) reports different notions or conceptualizations about beliefs, beliefs and knowledge, the nature of beliefs and beliefs system (Nespor 1987; Ernest, 1989; Nisbett and Ross, 1980; Rokeach, 1968; Kitchener, 1986...) in order to understand or construct the meaning of teacher's beliefs that could help to have broad and valuable insights about the role beliefs play in teachers' planning, decision making and actions. Richards, Gallo & Renandya (2012) also go on to say that mainstream educational research indicates that the way teachers approach their teaching implies a

complex mental process which reflects their beliefs, experiences, background and academic formation. Likewise Borg (2003) argues that the decisions teachers make in a language teaching classroom are based on a mental construct of knowledge, thoughts and beliefs. He reviews a large number of studies from 1990s to 2000 (Johnson 1994; Bailey 1996; Andrews 1997; Borg 1999; Graden 1996; Nunan 1992; & Spada and Massey 1992) in which the relation between what teachers believe, think, know and do is analyzed. Borg (2003) also states that what teachers do in their class is rooted in teachers' beliefs about language teaching and learning as well as in the different theories of teaching which underlie their practice. Hence research in teachers' beliefs may be significant in improving teaching practices because teachers have many conceptualizations about the language teaching and learning process which orient their practices. Therefore this study sought to investigate the beliefs that teachers of this public school, INEMA, have about teaching and learning reading as well as the consistency of those beliefs with their practice.

On the other hand, in this study reading will be the focus because of its relevance in the teaching and learning process of a foreign language. In 1993, Mc Donough & Shaw argue that in many instances learners have to read different types of English contents and information of a specific area or subject and never speak the language. In those cases English is referred to as 'library language', but it was b considered as the most important skill.

Besides, reading skills are evaluated in most of the high stakes standardized tests; for that reason, reading sometimes takes a significant part of the programs teachers prepare in the language teaching process. Teachers decide what to teach about reading and how to teach it according to their own approach (Tindale, 2003). So, beliefs and teaching practices will be examined in the context of the INEMA, which will be described in the section below.

## **Context**

The context in which this study will be carried out is an official A-calendar school, INEMA, in the northern coast of Colombia offering academic modality. INEMA is coed and inclusive and has two campuses in which students from pre-school to eleventh grade are educated. The emphasis in the school had been on communication until 2013 but today

it has an Arts modality and some articulated programs with external institutions such as SENA and ITSA. The promoted institutional values are: respect, responsibility, affability, solidarity, and gratitude. There is an institutional cross-curricular project called the Effect of Affect in the classroom and its incidence in the family. The education process of the school is guided by the Conceptual Model, which aims at promoting thinking skills and values in students, and at ensuring that students can understand the basic concepts of sciences and the relationship between these (De Zubiría & De Zubiría, 1998). This educative institution offers education oriented by the respect for cultural and ethnic diversity. Now the rationale for this research study will be explained.

## **Rationale**

The reason why I decided to investigate English teachers' beliefs about reading at INEMA has its foundations in the pilot research done in the first year of this master degree study as well as in my own experience as English teacher in the school. In the pilot study the main objective was to identify the perceptions that the school community had about the teaching and learning process of English. The results of the surveys and interviews applied to students, administrators, parents and teachers indicated that they considered that the instructions and the teaching processes are adequate and correspond to the needs of the students and the community; nevertheless, according to the data collected, the learning process was not that effective because of apparent lack of attention and motivation, negative attitude towards learning and poor background knowledge of the students.

On the other hand, class observations showed something different from the point of view of the perceptions the educational community. Most of the students seemed strongly interested in learning English; most of them paid attention in spite of their poor background knowledge, but teaching practices instead, did not correspond with the perceptions of the community and that of teachers themselves. Hence I wanted to know the reasons why teachers make decisions to plan the class and also their beliefs about the way the class should be taught.

On the other hand, it was the consideration to tackle reading as the other issue to investigate at the INEMA, since students' level of performance in internal and external texts has been too low because of the students' weaknesses in reading. Most of the teachers complain that students do not know to read and as a result they do not do well in standardized tests or any other academic activity in which they should read.

Reading in the EFL context plays a significant role not just as input of the target language, but as the basis of the academic life because it allows learning and also it is the skill which helps to evaluate any area of knowledge and it is valued as a skill itself. This study could be beneficial because of the interest of teachers and administrators to help students to improve their performance in reading because of the poor results of the students in the different grades at the Saber ICFES Test. This exam has a strong reading component to evaluate students' knowledge of the language. Hence teachers and administrators at INEMA have implemented several strategies such as reading hours, a critical reading class, and reading projects in order to help students to achieve the highest level of reading and enhance their performance in the SABER Test. Students do read outside the classroom, but it is during class time when most students should get explicit instruction about how to read texts, how to distinguish one type of text from the other, what strategies to apply in order to successfully approach a text, how to engage in different levels of reading, etc. This study can provide information about what INEMA teachers actually do in their classes regarding reading and how it helps the development of reading skill in their students; about what they think about the teaching and learning of this skill, and about the correspondence between these beliefs and their practices. It can also help to determine whether these beliefs are aligned with a particular approach to teach reading; and whether there are other factors that influence these practices. Knowing this is vital in order to design teacher development programs that address the specific needs of the school teachers at INEMA. It also provides important information to the school administrators to introduce changes at the institutional levels or to propose changes to the local administration to support the English programs.

On the other hand, this preliminary exercise made me realize that something similar could be happening to me and doing this research study could help me to understand the source of my decisions to teach, to realize the way I do in



my practices and also to learn how to teach reading in order to help students to enhance their level of reading comprehension in English.

So in order to understand this broad and complex phenomenon, teachers' beliefs and practices, this research study will be conducted through the following research questions and objectives:

### **Research Question**

What is the relation between teachers' beliefs and the teaching of reading in English at INEMA?

### **Sub – Questions**

- How do English teachers teach reading at INEMA?
- What are INEMA English teachers' beliefs regarding reading and the teaching of reading?
- What contextual factors influence the teaching of reading in English at INEMA?

### **Research Objectives**

#### **General Objective:**

Identify the relation between teachers' beliefs and the teaching of reading in English at INEMA.

#### **Specific Objectives**

- To analyze INEMA English teachers' practices regarding reading.
- To identify INEMA English teachers' beliefs about reading.
- To identify contextual factors influencing the teaching of reading in English at INEMA

Having stated the introduction, context, rationale, research questions and objectives, the organization of this research report will be presented .

### **Organization of this paper**

This paper contains the following sections: theoretical framework, methodology, results and discussion, and conclusion. The theoretical framework reviews the concepts of beliefs, teachers' beliefs, and the notions of reading, reading instructions, approaches to reading, models of reading comprehension two contrasting approaches to teaching reading: TALO and TAVI. The methodology section provides information about the research paradigm and research design, the methods of data collection; validity and reliability considerations, participants' descriptions, the analysis procedures adopted, the data triangulation and the relation between teachers' beliefs and practices. Next, in chapter number four, the results of the research are presented and discussed. Finally, the conclusion summarizes the main findings regarding each of the objectives, their implications as well as the further research suggestion and a personal reflection.

## **CHAPTER 2 THEORETICAL FRAMEWORK**

### **Introduction**

The conceptual framework is developed around the notions of beliefs and beliefs system. It discusses specifically teachers' beliefs about teaching and learning, the relation between those beliefs and classroom practices as well as the contextual factors involved in this relation. Other main points to examine are related to reading, reading instruction, approaches to teaching reading, texts approaches to teach reading: TALO and TAVI, and research studies concerning to the topic under investigation.

### **Beliefs**

In the last decades broad studies in teachers' beliefs have emerged in the field of language teaching in order to understand the relation between teachers' beliefs and teaching practices (Borg, 2008). Thus researchers and theorists have tried to establish the definition of the term "beliefs" with the purpose of examining the incidence of those beliefs in what teachers do in class.

Pajares (1992) states that beliefs have been studied in different areas adopting a variety of meanings which makes it difficult for the educational field to adopt a definition. He defines beliefs in terms of "global constructs" which can be assumed in different ways depending on people's own view of things, and those beliefs help to understand teacher's actions. Thus, the teacher's own perspective, way of thinking and understanding constitute the teacher's beliefs and therefore these beliefs can affect their actions.

Meanwhile, Woods (1996) states that beliefs consist of something in which people have no conventional knowledge and cannot demonstrate; however, they accept it. Beliefs are individual and personal; they are based on people's appreciations. Borg (2001) also reports that beliefs could be held consciously or unconsciously by individuals and possesses evaluative, emotional and propositional features which guide thoughts and behaviors. Dewey (1933) presents the term belief as a "form of thought that covers all the matters of which we have no sure knowledge and yet

which we are sufficiently confident of to act upon and also the matters that we now accept as certainly true, as knowledge, but which nevertheless may be questioned in the future”( p.6). This meaning of beliefs implies a statement of a fact, principle or law which becomes known because people are confident enough to act in accordance with them. In this research study beliefs are understood as individual verbalizations and behaviors that carry out personal interpretations and assumptions of the way things should be done.

## **Beliefs System**

Literature about teachers’ beliefs indicates that teachers’ beliefs are based on beliefs systems which affect the way teachers make decisions about planning and teaching. In accordance with Woods (1996), beliefs’ systems are related not just with the assumption about how things are, but also how things should be. Abelson (1979) makes a clear characterization of the features of beliefs systems explaining that the elements of the beliefs systems are complex, not consensual, evaluative, representative, and affective, based on experiences, open and gradual. Beliefs systems are the underlying values, assumptions, experiences and goals in the teaching process; the way teachers assume their role and make decisions about their teaching practices reflect their beliefs systems (Richards & Lockhart, 1996). Beliefs systems are formed by subjective and objective dimensions which are constructed gradually and come from different sources. These sources are: the language learners’ experience, the teacher’s experience in teaching, preferred teaching practices, personality factors, educational information and principles derived from a method (Richards and Lockhart 1996). Thus beliefs system is a flexible construction derived from personal experiences and internal, contextual, educational and external factors which influence the teachers’ practices.

Green (1971 as cited in Borg 2009) and Pajares (1992) state that “teachers’ beliefs exist as a system in which certain beliefs are core and others peripheral” (p. 381). Borg (2012 as cited in Birello 2012) states that the distinction between core beliefs and peripheral beliefs is a matter of strength because core beliefs are more solid and strong influencing teachers’ actions, whereas peripheral beliefs are less stable and therefore have less influence on teachers’ behavior. Borg goes on to say that the level or grade of strength between core and peripheral beliefs is related with

individuals and with the possible tensions that arise between the beliefs sub-systems. According to Borg (2009) between what teachers believe and do, there exist some tensions which are the reflection of teachers' beliefs sub-systems. Hence, in order to have a better understanding of the teaching process it is important to study the underlying reasons behind the tensions as well as the contextual factors that convey in the teaching practices (Borg, 2009). Tensions are defined as any difference between teachers' beliefs and practices. Contextual factors refer to the external conditions and situations which have influence on the teaching practices (Borg, 2009).

Nespor (1987) also discusses the notion of beliefs system. He argues that beliefs systems reflect idiosyncratic and cultural events which have incidence on behaviors and the way problems can be solved. Hence, all decisions teachers carry out in the classroom hold a net of beliefs related not just with the teaching and learning process, but also related with their life experiences. The conceptualizations of beliefs and belief systems described in this study could help us to understand the relation between what teachers think and do in the classroom.

## **Beliefs and Teaching Practices**

Beliefs are implicit in each interpretation, assumption, role, behavior and decision teachers make in a classroom. Farooq (2013) considers that teaching is closely related to the way teachers see their practice, for example, if a teacher has traditional conceptions of teaching so will be his/her practice. According to Richards & Lockhart (1996) teaching is considered a "complex process" which shows teachers' actions in the classroom accompanied by all the values, thoughts, assumptions, experiences, expectations, beliefs, and knowledge that have incidence on learners. Hence, teachers' beliefs about teaching are related to the approach or method each teacher follows, the way each teacher sees learners' role and his/her own role in the classroom. In accordance to Borg (2001), beliefs about teaching reflect how teachers perceive their roles and their self as teachers. Teachers adhere to approaches or methods on which they base their practices. Those approaches and methods are constructed under the theoretical support they believe that will work in their classes. So teachers' beliefs about teaching reflect the importance they attach to teachers' actions and behavior regarding the learning process and also reflect the theoretical background of teachers in decision-making.

Richards & Lockhart (1996) also argue that some of the teachers' beliefs about teaching are closely related with the teachers' role in classroom. For example, some teachers consider themselves providers of useful learning experience and correct use of language; some teachers see their role in answering questions and correcting errors; other teachers think their main objective is to transfer knowledge and skills to the learners; some others feel they must help students find out how they can learn.

Raths (2001) explains that in accordance with Bruner (1996), teachers' beliefs are strongly formed by teaching and learning theories they learn when they participate in educational programs; therefore teacher beliefs about teaching influence teachers' actions in the classroom. Likewise Li Xu, (2012) argues that:

Teachers' beliefs are important for understanding and improving educational process. They closely guide language teachers to adopt their teaching strategies for coping with their daily language teaching challenges, influence their general well-being, and in turn, shape language learners' learning environment, their motivation and their language achievement and ability. (p. 1397)

Thus, beliefs about teaching refer to pedagogical practices that demonstrate teachers' view of themselves and the background they possess.

### **Teachers' Beliefs about Learning**

To get a better understanding of the teacher's practices it is also important to consider teachers' beliefs about learning because the way teachers conceive the learning process, will lead them to adopt a particular approach to enable students learning. According to Bandura (1997) the responsibility of learners' development of their competences rests on teachers' talents and self-efficacy to create learning environment. Thus, teachers' beliefs about their self-efficacy could determine their view of the teaching and learning process because those beliefs can label students as teachable or not and also affect the way teachers create the learning environment.

According to Brindley (1984, as cited Richards & Lockhart 1996) aspects such as the definition of learning, the best way to learn a language, the learning styles and learners' strategies encouraged in learners, or the kind of exposure to language that best facilitates language, as well as the students' learning needs are basically the issues that need to be considered in order to understand teachers' practices. Johnson (1992) argues that methodologies proposed by second or foreign language approaches to teaching that teachers have been exposed to during their school years, their own L2 learning process and/or their teaching education process influence their theoretical beliefs about second language learning and teaching. Woods (1996) states that teachers' beliefs about learning are related with teacher's view about how learners learn and master the target language and the way teachers provide knowledge. It means beliefs about learning reflect teachers' understanding and decisions of the appropriateness of the contents and methodology to teach.

### **Contextual Factors**

In accordance with Borg (2009) contextual factors play an important role in studying teachers' beliefs and practices because the relation between practices and beliefs is not linear and direct and the context mediates this relation. It means that issues such as time constraints, prescribed curriculum and lack of resources, students' behavior or any other emergent situation in the context become contextual factors that can influence teachers' beliefs and practices and also can help to understand in a broad sense what is going on within this relation.

### **What is Reading?**

In the ESL or EFL teaching process, reading has had a significant role because it is more than a source of vocabulary, language features, information or content. Reading provides knowledge in general sense. Reading helps students to develop critical thinking, to understand contexts and purposes in the communicative process through the written text. In addition, reading has become an important means to connect writing and speaking skills since reading fosters and enables oral and written production. Thus this current study attempts to examine the conceptualizations about reading, instructional implications of reading, teaching approaches, teaching reading comprehension models and two

contrasting approaches to reading -TALO and TAVI , in order to have a broad view of the way this skill has been studied.

Establishing a concept of reading is a complex task because a single definition could be insufficient to include all what reading implies, for instance: reading strategies, reading purposes, reading ability to decode or reading ability to reconstruct meaning. A number of definitions of reading have been proposed according to theoretical approaches that have addressed this skill. Tindale (2003) reports a series of approaches to reading: bottom-up approach , top-down approach, interactive approach to reading (bottom-up and top-down), and new literacy approaches to reading.

Bottom-up approaches allude to reading as decoding processes in which the development of phonic skills and word recognition can help readers to solve reading difficulties. Little connection to context or to the readers' background knowledge is the general view of these approaches.

The simple view model by Gough and Tunner (1986, as cited in Paris & Hamilton, 2009) also explains that reading comprehension happens from the interaction of decoding abilities and language comprehension. This model focuses on efficient decoding skills as an important factor for reading comprehension.

Top-down approaches, based on psycholinguistic views of reading perceive reading as a process in which the context and background knowledge help readers to construct meanings and understand a text.

Interactive approaches see reading as a “process of interaction between top-down and bottom-up skills, advocating a combination of language development, decoding and strategy development” (p. 9). Likewise, Kintsch, (1998 as cited in Paris & Hamilton, 2009) proposes the Construction-Integration model, which is the combination of bottom-up and top-down processes because it starts with decoding the text and integrates prior knowledge and the activation of relevant schemata.



In the same way, new literacy approaches make reference to reading as a broader process in which reading is a combination of “decoding skills, cognitive processes and social experiences” (Tindale, 2003. p.9). Actually, several scholars see reading as a combination of different types of skills, for example, reading comprehension as a composite of abilities depending on decoding skills, knowledge in several domains and processing capacities (August, Francis, Hsu & Snow 2006, as cited in Prater, 2009).

In conclusion, most of the models for teaching reading comprehension to learners of English as a second language and for children are supported on the processes of bottom-up and top-down models .

In this paper reading is understood as a simultaneous process of decoding a text and construction of meaning through the use of personal and social experience and knowledge, including knowledge about texts how they are structured to achieve communicative purposes.

Now reading instructions issues will be considered in the next paragraph.

## **Reading Instruction**

According to Grabe (2004) reading is a complex matter because in this process several factors have incidence in the degree of success of reading instructions. These factors are distinguished as students’ factors: age, motivation and level of proficiency; cognitive processing factors; teachers’ and institutional factors such as curriculum, material resources and instructional setting. To this respect Grabe (2004) presents a review of research studies in which he discusses the implications for reading instructions practices and curriculum design. These research studies have emphasized different implications for reading instructions in terms of the role of Word recognition fluency, vocabulary learning, vocabulary environment, and background knowledge (Grabe, 2004). Regarding word recognition fluency, reading research in L1 exposes two viewpoints: the first one concerns the role word recognition fluency plays in reading comprehension (Perfetti, 1985; Stanovich 2000 as cited Grabe 2004); and the second has to do with word recognition automaticity as an important factor in distinguishing proficiency levels (Segalowitz 1991 as cited Grabe 2004).

Likewise Segalowitz et al. (1998 as cited Grabe 2004) also present research studies in L2 about word recognition fluency demonstrating that “L2 instruction in general can lead to greater automatization of high frequency words at the same time that students gain in language proficiency” (p. 48). As conclusion of these research studies Grabe (2004) states that more research is needed in order to demonstrate the effectiveness of specific instructional practices for greater fluency in word recognition.

Grabe (2004) also presents research studies done by Stanovich, 2000 and Carver, 2003 which expose evidences of the strong connection between vocabulary knowledge and reading comprehension. However, there is little research to demonstrate the way that instruction in vocabulary will improve reading comprehension abilities in any direct and immediate way.

The activation of background knowledge has played an important role in the reading process for many researchers; nevertheless from the instructional perspective the concern is related to the effectiveness of activating the appropriate background knowledge to comprehend a text (Grabe 2004). There is a range of research studies which show the connection between language knowledge and general comprehension skills, but “some of the strategies that are important for comprehension involve grammatical knowledge while others focus on processing skills and background knowledge” (p. 51).

The importance of knowledge about text structures and discourse organization is represented in three major lines of research: the one that involves the student awareness of specific text structuring through explicit instruction (Duke & Pearson, 2002; Goldman & Rakestraw, 2000 as cited in Grabe 2004); the second that uses graphic organizers, semantic maps, tree diagrams and hierarchical summaries to develop students’ awareness (Dymock, 1999; Tang, 1992; Trabasso & Bouchard, 2002 as cited in Grabe 2004), and the third which is based on instruction of reading strategies (Duke & Pearson, 2002; Trabasso & Bouchard, 2002 as cited in Grabe, 2004). L1 research offers information of the use of

concurrent and multiple strategies to prepare strategic readers rather than teach individual strategies (Trabasso & Bouchard, 2002 as cited in Grabe 2004).

As a conclusion it could be said that these implications of instructional reading could help to have a better view of the way teachers can teach reading in order to enhance reading comprehension. Now a review of different teaching approaches which help us to understand the source of the teaching practices of reading will be introduced

### **Teaching Reading Approaches**

Masuhara (2001) reports an overview of approaches to teaching L2 reading from 1980s to 1990s. The overview presents several pedagogical approaches: reading comprehension-based approaches; language-based approach; the skill/strategy-based approach and the schema-based approach. Besides, Masuhara (2001) proposes an alternative approach to materials for teaching reading which integrate a set of principles these approaches will be examined in detailed.

### **Reading Comprehension Based-Approach**

Wallace (2001) and Williams and Moran (1989 as cited Masuhara, 2001) agree that in the comprehension-based approach the comprehension of a text is closely related with post –reading questions. Reading is considered a behavior composed by quantified parts, so reading comprehension as a result of the act of reading can be measured by answering questions (Prater, 2009)). Those reading questions could have three possible aims: “to check comprehension, to facilitate comprehension and simply ensure that the learners read the text” (p. 342).

According to Prater (2009) reading comprehension is composite abilities conducted through reading interventions. The common components of those interventions are explicit instructions on vocabulary development, reading fluency, phonological awareness, story retell and word study.

Besides, this approach adopts a strong stance about how the text meaning or meanings depend on the reader. For example, William (1983 as cited Masuhara 2001) argues that the meaning of a text is the “one that is intended by the writer” (p.341). On the contrary, Widdowson (1979, as cited Masuhara, 2001) claims that the text has potential meanings, which will vary according to the reader and a number of factors but not any kind of interpretation is valid. Urquhart (1987 as cited Masuhara, 2001) argues that “what readers can achieve is interpretation rather than comprehension” (p. 341) and those readers cannot achieve the same meaning of a text because of the particular experiences each reader has.

Likewise Paris & Hamilton (2009) report some definitions that have had prevalence in the different models of the development of children’s reading comprehension. According to Paris & Hamilton (2009), reading comprehension is the knowledge reflected from the interaction among the writer’s intention, the text content, the readers’ abilities and purpose, and the context of the interaction

To summarize reading comprehension is studied from two perspectives: the one which identifies reading as outcomes that are measured through answers behavior of questions. And the other in which reading is a social meaning making activity and reading comprehension outcomes rely on the interaction between learners’ experiences, background knowledge and texts factors such as structure and content.

### **Language Based Approach**

This approach had great importance in the 1950s and 1960s, and then in the 1980s and 1990s. In its first period its stance underpinned the idea that to become fluent readers learners need to control the grammar and the lexis of the language (Fries, 1963 as cited in Masuhara, 2001). This position was questioned with new evidences which demonstrated that there exist differences between understanding the linguistic meaning of a text and understanding the textual meaning because the reader has an active role in the reading process (Goodman, 1976; Schank & Abelson, 1977, as cited Masuhara, 2001). After that, the Language Based Approach adopted another view resulting from eye

movement studies which indicated that reading consists in a word recognition process that goes from left to right and line by line, a bottom up processing view (Adams, 1994, Gough, 1972, cited in Masuhara, 2001) where vocabulary gained an important place because this should be the first thing readers need to cover before dealing with other linguistics aspects of the text. In the bottom-up view reading also is conceived as a linear and serial word recognition process from the bottom to the top. Thus the connection between eye movement studies and bottom-up process relies on the idea that to achieve a fluent reading learners need language abilities but especially word recognition domain. Later on the Presentation, Practice, Production Approach (PPP) was adopted to teach grammar and vocabulary as well as the use of reading texts for language teaching (Tomlinson, 2001 as cited in Masuhara, 2001). The PPP approach fostered the appearance of the language based reading pedagogy that later on included discourse analysis developments to demonstrate the significance of the textual organization in the reading process (Carrel, 1984; 1985, cited in Masuhara, 2001).

On the other hand, research on L1 (Alderson & Urquhart, 1984 cited in Masuhara, 2001) about syntax showed that syntax may affect reading when it interacts with other factors such as vocabulary or lack of background knowledge. So the Language Based Approach to reading pedagogy assumes the management of syntax outside the discourse and “the ability to disambiguate syntactical pattern in the reading process” (p.347).

### **Skill/Strategy Based Approach**

According to Olshavsky (1977, as cited in Masuhara, 2001), a skill is “an acquired ability which has been automatised and operates largely subconsciously” and a strategy is “a conscious procedure carried out in order to solve a problem” (p. 347). This approach models the teaching of the skills and strategies and then guides practice. According to Masuhara (2001) readers become successful when they know the type of text and use the appropriate strategies regarding the reading purpose. He goes on to say that reading is a complex process that could involve many potential skills/strategies and at the same time they implicate a number of sub-skills and sub-strategies. Williams and Moran (1989, as cited Masuhara 2001) suggest that the reading skills “might be grouped into language related skills, and reason

related skills” (p.347). For example, word recognition is associated to language related skills and lower order skills whereas making inferences is related to reason related skills and higher order skills. 8)

In addition Masuhara (2001) suggests that the readers need to be exposed to reading strategy training in which the strategies should be taught explicitly and practiced in order to be automatized and therefore be used when reading any type of text. Some examples are scanning and skimming. Scanning strategy is used to locate specific information; and skimming is used to extract general information from the text. These are useful and widely practiced strategies which help readers to understand the text; however, the automatization of these skills does not mean that the reading difficulties will disappear since learners need to be involved with different related reading strategies as well as having the ability to choose the strategies according to their needs.

On the other hand, he points out that for ESL readers the strategy training could be cognitively excessive since L2 readers need to continue working bottom up processing besides that, strategy training imposes a third cognitive load which is the ”monitoring the use and control of the strategies” (Masuhara et al, 1994 cited in Masuhara 2001 p.349). In other words, reading strategy training operates under the automatized practice of the strategies and under the learners’ needs and reading purposes.

### **Schema Base Approach**

According to Masuhara (2001), Schema Theory is “a theory about knowledge in the mind”. It refers to “how knowledge is organized, how it is used in processing new information” (p. 349). Studies by Carrell, 1987 & Carrell & Eisterhold, (1988 as cited in Masuhara, 2001) confirmed the importance of the activation of prior knowledge in learners’ comprehension. Hence, comprehension happens when readers make connections between their activated prior knowledge and the new information from the text creating a mental map or new schemas.

## Alternative Approach to Materials for Teaching Reading

This approach put forward by Masuhara (2001) includes four principles that reading materials should consider:

*Engaging affect*, which is concerned with the idea that the reading materials should capture learners' attention and involve them in the reading.

*Listening to a text before reading* helps decrease linguistic demands and encourages the focus of meaning. But between L1 reading and L2 reading process there exist some differences because learning the language and learning how to read happens in different ways for L1 and L2 learners. For L1 learners listening could be helpful in increasing meaning focus, but L2 learners need more visual or printed input in order to enable reading comprehension. However in spite of that, listening to the text can help the L2 learner to process the text gradually, to construct pragmatic meaning and achieve impact. text

*Reading comprehension means achieving multidimensional mental representations in the readers' mind*, so that several parts of the brain interact in the reader's mind: the sensory, the motor, the cognitive and the emotional systems which work in the construction of meanings.

*Materials first should help learners experience the text before they draw their attention to its language*. That is to say, learners can gain personal experience through reading materials that enable them the construction of meaning.

## TALO and TAVI Approaches to Teach Reading

Some of the important decisions that a teacher has to take is the selection of the text. Johns & Davies (1983) outline two approaches to the classroom use of text. These approaches explain the role the text plays in language learning, more exactly in reading. TALO, text as a linguistic object, focuses, according to the authors, on the use of the text "to exemplify the syntactic structures of the target language, and to be a source for the 'quarrying' of new vocabulary" (Johns & Davies, 1983 p. 2-3) and TAVI, text as a vehicle of information, an alternative approach to exploit

the text. These two approaches are compared based on five points: the principle underlying the selection of the text, the preparation activities for reading of text, the way the text could be worked and the follow up activities of the reading texts (p.3).

In order to get a better understanding of these points a comparative chart is presented:

Point	TALO	TAVI
Text selection Principle	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Text as a source of syntactic structures and vocabulary.</li> <li>2. Content is not relevant.</li> <li>3. Text is adapted to students' level</li> <li>4. Text needs to be comprehensible for teacher and students.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Text should match with the students needs</li> <li>2. Content has primary attention</li> <li>3. Text is selected by the students or by the subject teacher</li> <li>4. Text has value for students</li> <li>5. It provides students with the experience of dealing with a full range of authentic texts</li> </ol>
Planning activities	Lack of planning activities except the translation of the new vocabulary	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprehension questions before the text is studied.</li> <li>2. Small quiz of the subject of the text.</li> <li>3. Reading the title of the text and discuss what students want to learn or expect to find.</li> </ol>
Text work	Focus on language and on details	Focus on information rather than language, on overall meaning rather than point on detail and what is known rather than what is not known
Learning Interaction involved	Two models of interaction: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Monologue by the T/Ss taking notes</li> <li>2. Dialogue: Teacher asks questions and the students reply</li> <li>3. Students' role is passive</li> </ol>	Students work in groups  Clear framework of the activities
Follow up activities	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprehension questions</li> <li>2. Grammatical and lexical exercises.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Transfer of information (diagramming representation)</li> <li>2. Application or explanation</li> </ol>



		of information (Use of what have been learnt to carry out a task) 3. Extension of information (Address to further reading texts) 4. Application of techniques (use of the learnt technique with other texts)
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Table 1 TALO &TAVI Approaches (Johns & Davies, 1983 p. 3-14)

In conclusion, TAVI is based on the principles of function of the text as a vehicle of information rather than as a linguistic object, the learners’ immediate or deferred purposes as well as its quality to provide a framework for interaction. Next it will be described some research studies related to teachers’ beliefs and practices.

**Research Studies**

There are several studies in the area of teachers’ beliefs in the Colombian context: Lorduy, (2008); Lorduy, Lambraño, Garcés & Bejarano, (2009); González, (2008); Muñoz, Palacio and Escobar (2012); Torregroza, (2014). Concerning the teaching of L2 reading in Colombia, little research has been done in recent years (but see Vanegas, 2010). Regarding teachers’ beliefs about the teaching of reading in Colombia there are no reported studies yet. However studies of L1 teaching of reading and beliefs about the teaching reading in L1 have had a lot of attention elsewhere. Here are some of those studies that have addressed beliefs and the teaching of reading.

Ulusoy & Dedeoglu (2011) did a research study whose main purposes were to investigate teachers’ reading and writing practices in the classroom, and to investigate their beliefs about content area reading and writing. This was a descriptive- qualitative study conducted in Turkey with one hundred and forty-three teachers. The main results showed that all teachers indicated that they almost always did spend time for reading activities. They also agree that providing reading hours in schools was a useful activity in helping students to gain a good reading ability; and generally, content area teachers did not view themselves as reading teachers.

Kuzborska's (2011) research on is a case study conducted in Lithuania and aimed to identify the beliefs system of eight teachers regarding their teaching of reading by examining the links between personal theories and practices and by identifying teachers' theoretical orientations towards academic reading instruction.

The findings of this study show that teacher's beliefs and practices are connected to the skills – based approach, to the whole language and to metacognitive strategies approach. The beliefs about reading of the teachers in this study were related to the idea of assigning reading texts as homework; to the conception that reading is a linear process in which learners should read each word and each line of a text; to activities based on vocabulary and identification of factual meaning; to comprehension of surface meaning. Most of the teachers believed that vocabulary activities and vocabulary knowledge are crucial for students' success in understanding the text. As a conclusion the author states that the core beliefs about reading of Lithuanian teachers is that reading is a decoding process.

Nyugen Thi Thu Nga (2012) conducted a case study in Vietnam entitled "Teacher's beliefs about teaching reading strategies and their classroom practices", which established as objective to explore teachers' beliefs about teaching reading strategies and reading strategies instruction of six teachers at Viet Ba High School with a view to giving some recommendations on how to teach reading strategies in reading classrooms effectively. The researcher designed a semi-structured interview in order to examine and probe teachers' beliefs about reading strategies, did classroom observations with the intention to collected data on teacher's classroom practices and designed post interviews to clarify points which were observed, thus avoiding a misinterpretation of the observation data.

The results indicated that all six teachers in Viet Ba High School were aware of the importance of teaching reading strategies to their students but they did not really teach these strategies in their classrooms. Also teacher's beliefs in this study were affected by a variety of external (teaching context, materials and curriculum, student's motivation) and internal factors (teacher's ability, teacher's training, teacher's view). These factors interplayed to influence them in their process of teaching.

Bamanger & Gashan (2014) conducted a study in Saudi Arabia with the purpose of exploring beliefs of 27 Saudi EFL teachers about the significance of teaching reading strategies and also to find the influence of these beliefs on their classroom teaching practices. This is a quantitative study that uses questionnaires and the data was analyzed with the SPSS program. The findings of this investigation showed that teachers' beliefs and actual practices were correlated. Teachers place great emphasis on the importance of the teaching of reading strategies. These teachers believed that the most important teaching reading strategies are to guess meaning of ambiguous vocabulary, to explain vocabulary, to scan the text, to ask questions, and to check the comprehension of the text. They also believed that translating words into Arabic was not important.

Kelly's (2010) study "Transition to teaching reading: knowledge, beliefs and identities of novice teachers of reading" was done with the purpose of examining the knowledge, beliefs and identities of novice reading teachers by exploring the connections between course book, teaching contexts and participants' conceptions of teaching reading. This study addressed the process of change of teaching practices regarding reading that the novice teachers experience when they make connections between their beliefs, knowledge and reading teaching materials, practices and teaching context. This qualitative study included formal interviews, classroom observations, and surveys. This study was conducted with seven teachers, three novices, two pre-services and two-year-experienced teachers in Minnesota. The study findings indicate that in many cases teachers found models they wanted to emulate to teach reading practices. Besides, teachers have different beliefs about effective teaching reading, and those would include reading aloud, silent reading, shared readings, and guided readings in their instructional framework. Work with small groups and individuals, monitoring what students are doing, being organized, and encouraging students to read are also part of teachers' beliefs about good reading teaching practices according to their beliefs.

However when comparing those beliefs about effective teaching reading with their teaching practices, participants were generally confident of their knowledge and practices of reading instruction because they were able to adjust their instructions to better meet the needs of their students in spite of the instructional gaps and constraints in their

teaching context. Teachers also felt they were effective because there is a connection between their knowledge and their practices, though participant teachers realized they had areas of knowledge and practice to improve.

On the other hand, teachers describe themselves as facilitators of students learning that are able to adjust their instructions to create a classroom framework for reading.

In conclusion, this chapter has compiled significant information regarding the conceptualizations of the two main topics to address this research study: Beliefs and reading. In relation with the beliefs, this chapter discussed the notions of beliefs, beliefs systems, beliefs about teaching and about learning, as well as the relation between beliefs and teaching. With respect to reading, the teaching reading approach, reading comprehension models and approaches to teaching were addressed with the purpose of identifying the teaching models in which the INEMA teachers could be framed. Next the methodology to answer the research questions of this study will be explained.

## CHAPTER 3 METHODOLOGY

### Introduction

Research in the area of education leads teachers to get a better understanding of their own practices, of the context in which they are involved as well as of the learning processes. In order to do research regarding teachers' beliefs and practices about reading, the qualitative approach and a case study design were chosen. This chapter will discuss the assumptions of the qualitative paradigm in educational research, its characteristics, as well as its relevance for this study. It will describe the nature and characteristics of case studies, the participants, the setting, the instruments and the process of data collection used specifically for this project; the procedures of data analysis and interpretation, the data triangulation, the ethical considerations of the study as well as the issues of validity and reliability.

Denzin & Lincoln (2005) state that “any attempt to give an essential definition of qualitative research requires a qualitative analysis of the circumstances that produce such a definition” (p. 28), conversely, authors (Eisner, 1998; Glesne & Pechín, 1992; Lancy, 1993; Merriam, 1998; Shank, 2002; Strauss & Corbin, 1990 as cited in Onwuegbuzie and Leech, 2007) define qualitative research as what quantitative research is not. Qualitative research advocates descriptions and explanation about the object under study (Nunan, 2002). Rossman and Rallis (2003 as cited in Onwuegbuzie & Leech, 2007) define qualitative research as empirical, natural, and focusing on people. Denzin and Lincoln (2005) include observation, interpretation, and transformations as important aspects of this type of inquiry:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self...qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them (p. 3).

Basic characteristics of this research paradigm are: Use of rigorous procedures and multiple methods for data collection, focus on problems rather than a hypothesis, the study of human actors in natural settings, focus on small groups of individuals or groups (Cohen, Manion and Morrison., 2007; Richards, 2003).

This research study aims at establishing the relation between the INEMA teachers' beliefs and practices regarding the teaching of reading and comparing and contrasting these with the existing approaches to reading.

In order to achieve these objectives, the qualitative research paradigm is the most appropriate for this research study because it involves a description of the teaching practices of four teachers in a naturally setting (English language classrooms at INEMA) without any attempt to manipulate them. From this perspective the meaning and significance of teachers' beliefs and actions can be described in their own natural context; rich and insightful responses from the participants can be obtained too (Richards, 2003). According to Pérez (1994, as cited Sandín, 2003, p.121) "the center of attention of a qualitative researcher consist in doing detailed descriptions of situations, events, participants, interaction and behaviors which are observable, incorporating the participant's voice, their experiences, attitudes, beliefs thoughts and reflections as they are expressed by themselves". It means that the qualitative researchers have the opportunities to portray in a holistic way and from different perspectives the subject that inquires.

## **Research Design**

Case study is defined as "a way of investigating an empirical topic by following a set of prespecified procedures" (Yin, 2003 p.15). Geertz (1973 as cited in Cohen et al., 2007) claims that case studies attempt to capture participants' experiences, thoughts and feelings in detail in order to provide broad description about their reality. Hitchcock and Hughes (1995 as cited in Cohen, et al., 2007) present some hallmarks that a case study has: rich and vivid description of events relevant to the case, focus on individual actors or groups of actors and seeks to understand participants perceptions of events. Thus the research design of this study was carried out through a case study design since a case study attempts to portray events (practices) and phenomena such as beliefs experiences, thoughts and feelings of the

group of the three EFL teachers of one institution involved through a depth exploration and use if ethnographic systematic procedures for data collection and data analysis that reveal each participant's reality.

## **Methods**

This case study used interviews, observations and document analysis as data collection methods because they helped to gain predictable as well as unpredictable evidence (Yin, 2003) that enable the interpretation and understanding of the object of the study. The convergence between the ethnographic methods and the case study allowed exploring deeply what INEMA teachers believe about the process of teaching reading and also how they actually teach reading and also how they understand or explain their teaching. Thus contrasting participants' verbalizations and behavior, helped to interpret the phenomenon. Besides, as a researcher I was interested in understanding contextual factors influencing teachers' beliefs and practices.

Taking into account that this study was framed and carried out within the qualitative paradigm, the methods used to collect the data had to correspond with this decision. So, semi- structured interviews, classroom observations, questionnaire and document analysis were the methods for this study because they complemented each other and led me to obtain the whole picture of the topic under study. A survey was applied to the different groups of students who participated in the classes of the teachers observed in order to triangulate the information collected from the teachers and their classes.

## **Interviews**

According with Laing (1967 as cited in Cohen, et al., 2007) "Interviews enable participants – be they interviewers or interviewees – to discuss their interpretations of the world in which they live, and to express how they regard situations from their own point of view" (p.349). In other words, interviews embrace the interviewee's embedded view of life and experiences.

In the research field, interviews are more than an exchange of information; they have specific purposes regarding the topic of investigation, its objectives and the collection of data (Cannell & Kahn, 1968 as cited in Cohen et al. 2007).

The degree of structure of the interview became important in order to achieve the interview objectives. For this study I chose the semi structured interview. Semi-structured qualitative interviews according to Cohen et al. (2007) gather data such as values, assumptions, beliefs, wishes, problems of the school's culture. Semi structured interviews allow the interviewer "to respond to the situation at hand, to the emerging worldview of the respondent, and to new ideas on the topic" (Merriam, 2009 p. 90). It offered me the opportunity to guide the interview through a list of questions about the topic of my interest with the flexibility of not predetermining the order of the questions, using less structured questions, and opening the possibility of asking new questions that emerged during the interviews (Merriam, 2009).

Preliminary interviews and post- interviews were applied to four EFL teachers of high school. Open ended questions related to their beliefs and practices about reading were used (see appendix A for the interview questions asked to the teachers). The questions were formulated in Spanish. All teachers answered the same questionnaires with the purpose of gaining information about the self - view and their view of the topic under consideration. Merriam (2009) states that in a less structured format of interview "individual respondent defines the world in unique ways" (p.90). So each EFL teacher at INEMA showed their beliefs and understanding of reading, their teaching practices, roles, challenges and decisions.

## **Classroom Observation**

In order to gain firsthand data of teachers' beliefs and practices about reading, the class observation method was used. Classroom observation is a systematic tool to gather information where the setting is significant because it provides real insights of behaviors as they really occur (Merriam, 2009).

Within the different types of observations: structured, semi structured and unstructured, I considered that the semi structured observation was the most appropriate for this research study. In structured observation the researcher knows in advance what she is looking for and focuses on systematical procedures to confirm or refute a hypothesis that



is already decided (Cohen et al., 2007). In semi structured observation the researcher does not attempt to test a hypothesis, s/he focuses on how to collect the data, and in spite of using an agenda of what will be observed s/he does not enter on a observational schedule of predetermined categories of the topic under investigation (Cohen et al., 2007). That is to say that a semi structured observation enables the constructions of categories, explanations or descriptions which have not been established in advance and that emerge from the data collected, while structured observations enable “the researcher to generate numerical data from the observations” (p. 125) to make comparisons, frequencies and patterns of the categories already predetermined. For that reason semi structured observation is less systematic. So semi structured observation helped me to gather the information I needed to answer my research questions and illuminate the agenda of issues related with them in a less predetermine or systematic way.

The degree in which the observer participates in the observations determines his/her role as observer (LeCompte and Preissle 1993 as cited Cohen et al., 2007). According to Robson (2011), observer as participant “is someone who takes no part in the activity, but his status as a researcher is known to the participants” (p. 324). Merriam (2009) claims that the researcher adopts different stances that ranges from being full participant to being a spectator when collecting information. Then, in spite of being identified as a researcher during the observations, my role was of observer because my main purpose was gathering information (Merriam, 2009).

In order to reach an in-depth understanding of the beliefs of the teachers' practices through the observation of their practices, I scheduled to observe each teacher during several reading lessons. Each lesson took between one and two classes to develop the complete reading class activities. I conducted the observations over a two weeks period with each teacher. Table two summarizes the observations carried out.

Teacher	# of observations	# of texts read	Length	Grade
1	3	2	125´	8º
2	4	2	179	8º
3	2	1	105	9º

Table 2 Observation Information

The reading classes were video recorded and notes on events that were not easily captured in video were also taken. An observational form was used for transcribing the interaction during the lessons observed, for categorizing the stages of the lesson as well as the beliefs inferred from the behavior of the teacher and her discourse.

**Documents**

Documents are another important source of data in a qualitative study. According to Merriam (2009) “the strength of documents as data source lies with the fact that they already exist in the situation; they do not intrude upon or after the setting in ways that the presence of the investigator might” (p. 13). Robson (2011) argues that “such data can be used to describe, understand and explain how things function at the sample sites” (p.348). The participants of this study prepare the syllabus, prepare or adapt materials (texts), use textbooks and make lesson plans; therefore, these documents were analyzed for this study. The analysis of the syllabus provides evidence regarding the way the teacher organizes instruction and the rationale and assumptions behind it. The analysis of texts read in class tells me about the linguistic and discourse features that the texts have. The analysis of the text was triangulated with the data obtained from the interviews and the observations. The eighth and ninth grade lesson plans regarding the teaching of reading were also requested in order to corroborate and augment evidence from the other sources (syllabus, textbook, and texts), however these lessons plans were not provided by the teachers.

As has been noted, these sources of data in case studies are complementary and share several strengths which helped me to be aware of the importance of each strategy of data collection during the conduction of this research study.

## **Questionnaire**

A semi structured questionnaire ( see appendix 11) was used since this allowed to collect a significant source of information from the students' view of the reading process and about the reading classes in order to have a broad perspective of this contextual factor influencing teachers' decision when teaching reading. The questionnaire was designed taking into account the ethical issues (informed consent, privacy, anonymity and confidentiality) regarding the involvement of the participants (students) and the planning issues of the questionnaire design (Cohen et al., 2007). Once the main objective of the questionnaire was established the set of twelve closed questions (multiple choices and rating scale) were elaborated. The questionnaire was piloted with a group of ten students, then was revised and refined to be administrated. The final questionnaire was uploaded into a Google document format and applied online through the school web page to two groups of eighth grade and one of ninth grade with a number of ninety five students in total. Each group of students were explained and oriented about the survey. Once the questionnaire was administrated to the two first groups it was necessary to adjust some questions because they were not programmed to allow students to choose several options. Besides, initially it was not possible to differentiate the course the students belong to, so the results of the survey were given without discriminating the group and teacher. The inexperience of the researcher in using this technological resource was the reason for this inconvenient. Finally the adjustments were done to the questionnaire.

## **Setting**

The context or site where participants are immersed provides a broad view of the situation and phenomena under enquiry (INEMA teachers' beliefs and practices). According to Marshal and Rossman (2011), the decision to focus on a specific setting should consider the following aspects: "Possible access; presence of a mix of processes, people,

programs, interactions, and structures; the opportunity of the researcher to build trusting relations with the participants in the study; and data quality and credibility of the study be reasonably assured” (p.62).

Taking into account this, I decided to conduct my research study at the public school where I work. The English Program has become important in the last three years at this institution. The English classes take place three hours per week, from sixth to eleventh grade. Primary has just one hour, but fifth grade has two hours a week. The school has a bilingualism room which has 38 laptops in service, but without connectivity to the net.

This setting was chosen because I have been working in this institution for eight years and I have besides a professional relation, a social relation with the other teachers of the English area. Then the possibility of gaining a variety of information from different perspectives regarding the topic under scrutiny become relevant since this setting provided me the opportunity as a researcher to interact in different classroom environments, at different moments, with different participants in different conditions and situations.

## **Participants**

The participants in this research study were three teachers of this public school. They were chosen because they showed willingness to contribute with this study, and I considered they have considerable teaching experience and training. Also the teachers showed interest in learning new things that would allow them to improve their practices..

The participant teachers were three females who work in eighth and ninth grades. Their ages are between 45 and 50 years. Their major experience has been in English but they also have taught Spanish. They have taught English at different levels and in different settings, but they have worked mainly in high school. Besides their experience two of them have done masters studies. One of the eighth grade teachers did her masters studies in English Didactics with Emphasis on Autonomous Learning Environments and the teacher of ninth grade holds a master degree in Linguistics. The third teacher has post graduate studies in technology. Two of the teachers have done the latest diagnosis test required by the National Ministry of Education and according to the language diagnosis test the level of English of those

teachers is B+. The third teacher has not taken the test required by the MEN, but she has presented a diagnosis tests with particular institutions such as ITSA and Uninorte and her level has been A2 in both tests.

The teachers do not follow a specific EFL textbook, but they choose and adapt their materials from different sources on internet and from different EFL textbooks according to the topic they are going to develop in their classes. Teachers also design worksheets for students to use in the class.

## **Ethical Considerations**

In educational research, ethics is an important issue to take into account because of the involvement of human participants, the use of qualitative methods and the interpretive feature of the study. The ethical issues involved in this study were the informed consent, access and acceptance in the research setting as well as matters of privacy, anonymity and confidentiality. In the following paragraphs each aspect is detailed.

### **Informed Consent**

According to Diener & Crandall (1978, cited in Cohen et al. 2007) informed consent is “the procedure in which individuals choose whether to participate in an investigation after being informed of facts that would be likely to influence their decision” (p. 52). Once the objectives of the study have been established and the methods of inquiry were also clearly set, I contacted the teachers individually and explained each one the type of research I was interested in carrying out, the purpose of the study, the design, its practical benefits and the different methods that would be used collect the data for the investigation. The participants showed willingness to participate, and understood the nature of the research study; however, some inquisitiveness emerged during this first encounter with the teachers. These were regarding the number of observations, the classes that were going to be observed, that is, if all the classes were going to be observed -vocabulary, grammar, speaking and reading lessons. Also they were concerned because they going to be recorded during the interviews or during the classes they asked about the number and type of questions to be answered for the interview. Taking into account Cohen, Manion & Morrison’s (2007) statement of "researchers will be in a strong position to discuss their proposed plans in an informed, open and frank manner the study under investigation and may

thereby more readily gain permission, acceptance, and support" (p.56), I clarified all the questions and highlighted that the teachers could plan the observations schedules, the groups to be observed and the type of activities to develop in the reading classes. Also the "instruction that the person is free to withdraw consent and to discontinue participation in the project at any time without prejudice to the participant" (US Department of Health, Education and Welfare et al. 1971 as cited Cohen et al., 2007 p. 52) was given to the teachers.

### **Access and Acceptance**

Being this public school my work place and therefore the setting for this research study, I contacted the school coordinator as the main figure to ask for the permission to observe the English classes of the three participant teachers. The purpose, the design, methods to be used, benefits of the study, observational needs, the time involved, and finally, whether assistance will be required in the organization and administration of the research were explained (Cohen, Manion & Morrison 2007). The coordinator welcomed the idea of the research in the school and just asked me to inform when the observations would be done because in some cases the schedules of the observations would overlap with my own classes and it would be necessary to make accompaniment to the students.

### **Privacy and Confidentiality**

Diener & Crandall (1978 as cited Cohen et al. 2007) state that privacy has been considered from three different perspectives. These are: the sensitivity of the information being given, the setting being observed, and dissemination of information. Sensitivity of information refers to how personal or potentially threatening the information being collected is (Diener & Crandall 1978 as cited Cohen, Manion & Morrison. 2007). The participants were asked to provide information regarding their experiences in teaching English, educational studies, and other questions related to their learning and teaching process of reading. The setting observed corresponded to public school where this study was carried out and the information gathered was handled attempting to protect teachers' privacy since the name of the institution or the name of the municipality will not be revealed if this research paper is published or presented in any academic event. I also assured the confidentiality of the information obtained, highlighting that the interviews and

observations of the participants would be used for the exclusive purpose of the study and that they would receive copies of the transcriptions of the interviews. The next section of this chapter deals with the procedures of data analysis and interpretation.

### **Procedure of Data Analysis and Interpretation**

As a case study which used ethnographic methods to collect the data, the analysis of this study included descriptive features and also interpretation of the participants' beliefs and practices about reading. The first stage of the procedure of data analysis was to transcribe the interviews and the classes observed, and to scan the documents. Then the reading of all transcribed and scanned data was done several times in order to get a general sense and context of the data collected, then the analysis was applied "in terms of the participants' definitions of the situation, noting patterns, themes, categories and regularities" (Cohen et al. 2007 p. 461). Thus the interviews, class observations, questionnaire and documents were analyzed through the inductive approach since it allows "research findings to emerge from the frequent, dominant, or significant themes inherent in raw data, without the restraints imposed by structured methodologies" (Thomas, 2006 p.238). The following paragraphs describe the way interviews, observations, documents and questionnaire were analyzed.

### **Interviews Analysis**

According to Cohen et al. (2007) interview analysis has some general stages: "generating natural units of meaning, classifying, categorizing and ordering these units of meaning, structuring narratives to describe the interview contents and interpreting the interview data" (p. 368). In this study the first step to start analyzing the interview was the transcription of the data into question and answer. As the interviews were audio recorded, the non verbal communication and the social setting of the interview were not displayed. Following Cohen et al.'s (2007) there is no "correct" way to transcribe, but how the transcription can be helpful for the research (p. 367). So, in this step everything recorded was transcribed using some conventions for silence, laughter, interruptions, inaudible and incomprehensible words or expressions of the interview (See Appendix 2). After that, the next step was to listen to and read the interview several

times in order to “provide a context for the emergence of specific units of meaning and themes later on” (Hycner, 1985 as cited in Cohen et al., 2007 p. 370). Then I was focused on what the interviewees were saying in order to understand what they want to say rather than on what I expected them to say. It means that I took distance of interpretations and got into the each interviewee’s world through their words (Hycner, 1985 as cited in Cohen et al., 2007). The next step was to categorize the responses and respondent information to specific categories of the emerged beliefs for the purpose of analysis (Kerlinger, 1970 as cited in Cohen et al., 2007). The categories were listed, clustered and labeled in order to have a few manageable categories. Then redundancies and repetitions were eliminated; the emerging patterns or central themes were identified from each teacher’s responses; the description of the data was presented in a summary of each interview (Brenner et al., 1985; Hycner, 1985 as cited in Cohen et al., 2007) and later on, those patterns were compared and contrasted among the teachers in order to identify the common beliefs of the teachers. Afterwards in order to assess the trustworthiness of the data analysis a peer check was implemented (Thomas, 2006). Now the class observation analysis will be described.

### **Class Observation Analysis**

The purpose of the classroom observation as mentioned before was to gain first hand data about the teachers’ beliefs and practices regarding reading. So to analyze the teaching of reading a video was recorded and then transcribed taking into account the teacher’s and students’ action in each classroom. The teacher’s and students’ turns were numbered (see appendix 7. To analyze and interpret the lessons some general aspects of the class such as class organization, class stages, class interaction, language instruction, teaching materials and contextual factors were described and analyzed. The contextual factors were analyzed taken into account their incidence in teacher’s decision and practices, besides the teaching practices were analyzed through the lens of the several approaches to teach reading. Tensions emerged from the data collected were also studied.



## **Document Analysis**

The documents provided by INEMA teachers were the syllabus of eighth and ninth grade and five texts. The analysis of the syllabus was carried out through identification of the reading content and the way these contents are aligned with the standards and the practices. Regarding the texts, these were analyzed taking into account register variables and genre stages as well as the teacher's view of the text. These documents were described and then they were interpreted to give meaning to the teacher's actions and decision about the teaching of reading and also to try to find the connection between what each teacher thinks, plans and does in her classes.

## **Questionnaire**

Though the questionnaire was administered online, the data were processed manually; graphs were done to represent the statistics of each answer obtained from the students. Then the data results were described question by question and relevant findings were highlighted in order to connect them with the teacher's beliefs and practices.

## **Data Triangulation**

In accordance with Patton (1999) in the educational field the term triangulation concerns to the use of multiple methods of data collection and analysis that can help to elucidate complementary aspects of the topic under investigation and to enable deeper understanding. In order to validate the consistency of the data gathered, sources triangulation was used. The sources triangulation refers to the analysis "of the consistency of the different data sources within the same method" (Patton, 1999 p. 1983). Thus being the concern of this study the INEMA teachers' beliefs and practices about reading, the data collected from the different methods were examined and compared in order to validate them: teachers' answers from the semi-structured interviews, observations and documents analysis (texts, syllabus). In the same way, the same methods were used with the different participants, it means that the same questions were asked to the teachers in the semi structured interviews, all the participants were observed teaching a reading class and the same documents were required for their analysis.

## Issues of Validity, Reliability

The terms of validity and reliability in qualitative research are related to the data collection, the analysis and interpretation of the findings, which can be consistent and can be supported by the data collected (Nunan, 2002). In this study the validity and reliability regard to the way of enhancing the trustworthiness and quality of my research.

To address the validity and reliability it was taken into account several conditions:

- ✓ The participants were previously informed about the purpose of the study and methods to be used during the research.
- ✓ The methods used to collect the data were class observation, semi-structured interviews (pre and post interviews), data document and questionnaire.
- ✓ The interviews were recorded and the classes were video recorded in order to capture relevant or representative data that could allow an accurate interpretation.
- ✓ The classes were observed over concerted period of times attending to the teacher's availability and their reading class preparation.
- ✓ The methodology and rationale of this study were also provided.
- ✓ The triangulation from the different methods: interviews, class observation, document analysis and survey from students were conducted to analyze the data regarding to the research questions.

So, ensuring validity and reliability allude to the appropriateness of the design, methods and instruments that can allow catching the complexity of the topic under investigation, as well as the accurate analysis and interpretations of the results (Cohen et al., 2007).

To sum up, in this chapter a detailed description of the research design, the procedures involved in the data collection and analysis, the strategies used to enhance the quality of this study and the fieldwork process were presented.

Besides in this research study different techniques were used in order to arrive at insightful conclusions. In the following chapter I continue will share the results and discussion of the study.

## **CHAPTER 4 RESULTS AND DISCUSSION**

The primary focus of this chapter is to report the results and discussion of the data yielded from the different sources: pre and post interviews, classroom observations, documents analysis and questionnaire. The results are presented source by source with supporting evidences (excerpts) in order to provide broad view of the beliefs, practices and contextual factors around the reading process en the context of the study. The discussion describes the main findings of each method, characterizes the teaching practices and examines each teacher's beliefs and practices. In this section data triangulation and the relation between teachers' beliefs and practices are discussed too.

Interview results are displayed through categories that represent the participants' emerged beliefs related to the teaching of reading. The observations are analyzed in terms of classroom organization, class stages, teaching materials, teaching instructions, teacher and students' interactions and contextual factors. The results of the questionnaire are described question by question and the texts read in class are described and analyzed in terms of register and genre. The results of the semi structured interview applied to the three participants of this study are presented first.

### **Semi Structured Interview Results**

Teachers' answers to the semi structured interviews offer significant evidences of their view of different aspects related to reading and the teaching of reading. This section provides a description of these beliefs organized in categories as follows: number one addresses perceptions teachers have about the students; the second category corresponds to the teachers' perception about her own practices; the third one groups the teachers' view about the way reading should be taught; the fourth and fifth categories address teachers' beliefs about reading and the relation between reading and the rest of the skills; group six comprises teachers' beliefs about motivation; number seven corresponds to the beliefs about the criteria to choose a text; number eight and nine, the beliefs about the meaning of reading comprehension and reading strategies; and the last group addresses the teachers' beliefs about their role in the teaching

of reading. Not all beliefs are presented since some of those beliefs seem less stable or solid. Besides, these categories presented here represent all the interviews after finding some tendencies.

### **Teachers' view about the students in the reading process**

In general teachers believe that students do not like to read in English, that they have a low level of English, and that this students' low level of English does not allow working on reading strategies.

*“No les gusta leer en inglés” (Int.61 Interview1/T.2)*

*“Introducir un poquito de lectura pero realmente, realmente es difícil hacerlo porque los estudiantes por el nivel básico que manejan” (Int.8 Interview1/T.3)*

All participants agree that students have low level of English; however, it is unfortunate that instead of providing challenging texts and try to enhance students English level, they adapt the contents and activities to the students low level limiting them to the basics and taken them away from the opportunity to advance and improve their level.

Other beliefs that are important to highlight are related to the idea that students are more receptive and participative when they work with vocabulary transcription and pronunciation and when technology is included.

*“Bueno creo que en la parte del vocabulario los estudiantes fueron bastante receptivos en esa parte... uno de los aspectos positivos de la clase fue ese. Tanto en... en el nuevo vocabulario en su escritura como en su pronunciación... me parece que tuvo buena aceptación por parte de los ellos” (Int.2 Interview 2/T.2)*

*“Pensando en llamar más su atención y motivarlos un poco más... incluí lo del tablero electrónico” (Int.28 Interview2/T.2)*

In this point the teacher seems to be worried about students' motivation to participate and learn vocabulary than learning how to understand the text.

Also it is the belief that students know what to do with the text.

*“les di a comienzo de año un resumen de algunas estrategias de lecturas para que ellos cuando tengan la lectura se... enfrenten a un texto puedan aplicarlas... Sí, ellos tienen más o menos una idea de qué deben hacer...” (Int.26 Interview 2/T.2)*

For this teacher students know what to do just for the fact that she had provided the strategies without any explanation or modeling of how to use them.

### **Teachers’ beliefs about their own practices**

The participants believe they work the reading lesson as a step by step process in which they do pre reading activities, the reading and post reading activities;

*“yo hago paso por paso y yo pienso que ellos así se motivan más” (Int.8 Interview 1/T.1)*

*..Sería como lo previo, es decir un pre, una lectura y después de la lectura que hacemos, tres pasos, esos tres pasos” (Int.19 Interview 1/T.2)*

*“...Hacer esa fase de pre-lectura que es tan importante y que de hecho lo derivan de la motivación que el estudiante tenga en leer y en realizar las predicciones, en que el estudiante mire de que va a leer, como van a incursionar en él y se.... Se involucre en lo que va a leer... y luego hacer los pasos de ....de ,...de ir tratando de entender poco a poco que va diciendo, aunque sea en el comienzo de forma literal e ir pasando a los otros pasos de inferir y luego de ser crítico en lo que estás leyendo...”(Int.24 Interview 1/T.3)*

Also they believe that they go from the simple to the complex when they work reading:

*“Usualmente empiezo con cosas muy sencillas, y los voy llevando a cosas un poco más difíciles” (Int.30 Interview 1/T.3)*

They believe they integrate all the skills when the work reading:

*“Ok profe, bueno hace un ratito usted comentaba por ejemplo que a partir de la lectura se podía desarrollar otras habilidades, (\*) ¿cómo integra usted por ejemplo la habilidad de la lectura con las demás habilidades cuando usted está enseñando o haciendo la práctica de enseñar lectura en inglés”*

*“Bueno con base en el texto, (\*) pues el Listening se trabaja pues, la lectura silenciosa inicialmente para que el estudiante tenga un conocimiento más o menos amplio de la lectura y luego la lectura en voz alta en la cual el estudiante trabaja tanto el Listening como la pronunciación, (\*)... el Speaking pues ya en las actividades de post lectura, el estudiante puede resumir el texto con sus propias palabras o también puede hacerlo en forma escrita y ahí estamos involucrando las dos habilidades de leer y de escribir”. (Int. 21 Interview 1/T.2)*

For this teacher the rest of the skills are integrated through oral reading of the text to work listening and speaking, also in the post reading activities when answering post reading questions speaking and writing are involved.

Also they believe they teach grammar, contents and meaning through the text; and they teach different types of strategies.

*“Yo pienso también... porque en la lectura nosotros sabemos y usted sabe también que ahí se ven muchos temas [...] porque en la lectura están inmersos muchos temas.” (Int.62 Interview 1/T.1)*

*“Para enseñar a leer inglés pues sí... ¿qué hago yo? Pues primero procuro que los estudiantes tengan el conocimiento de las palabras básicas que se van a trabajar en la lectura como hacer un input. Primero antes que ellos (\*) antes de presentarles la lectura, luego (\*) también que ellos den sus conocimientos previos acerca del tema que se van a tratar en la lectura (\*) que lean títulos e imágenes...” (Int. 19 Interview 1/T.2)*

The star (\*) is a convention symbol used in the transcription interview format to represent hesitations (see appendix 2)

Beliefs about teachers' own practices category reflect the way the teacher plan their class keeping in mind to the students as well as their conception of the way reading could work.

### **Beliefs about the way reading should be taught**

They hold the following beliefs: vocabulary is essential when teaching reading:

*“Pero yo pienso que el vocabulario es lo más importante en un texto. Si el alumno no maneja el vocabulario no le dan ganas de hacer nada.” (Int.22 Interview 2/T.1).*

*“¿Puedo decir entonces que de acuerdo a lo que tú consideras, la estrategia de trabajar vocabulario es como la más importante para enseñar lectura?”*

*“A mí me parece... en mi punto de vista sí. Porque eso es lo que me ha dado a mí resultados” (int.16 Interview1/T.1)*

For this teacher word recognition is the most important in the reading process because if they do not know the vocabulary they do not want to read.

*“Para enseñar a leer inglés pues sí... ¿qué hago yo? Pues primero procuro que los estudiantes tengan el conocimiento de las palabras básicas que se van a trabajar en la lectura como hacer un input” (Int.19 Interview 1/T.2)*

This teacher believes that reading should be necessarily addressed through word recognition and gives fewer opportunities to the rest of reading strategies.

Another significant belief is that students should be exposed to short texts, the levels of reading should be taught in order: literal, inferential and critical:

*“la idea es exponer al estudiante a lecturas cortas, exponerlos y hacérselos por ejemplo lo más llamativas posible...” (Int.24 Interview 1/T.3)*

*“¿A qué nivel apunta la instrucción? ¿A trabajar un nivel literal, un nivel inferencial, o a trabajar un nivel crítico?”*

*“No, al nivel literal primero. Inicialmente el nivel literal. Yo no puedo pretender que un alumno me infiera si todavía no hace la primera parte que es literal” (Int.42 Interview 1/T.1).*

It seems to be that the teacher underestimates students’ capabilities to understand the text beyond the literal information the text provides.

Participants claim not to follow any approach, methodology or theory to teach reading:

*“Yo lo hago siempre por intuición. Nunca me caso con ninguna teoría. Lo hago porque eso es innato en mí” (Int.34 Interview 1/T.1)*

*“Yo no tengo ningún modelo específico... yo sigo con mi propio modelo, mi propia teoría, de cómo llegar y de cómo hacerlos que... que esta lectura le sea interesante y que esta... que yo sienta que desarrollen ellos” (Int.36 Interview 1/T.3)*

In spite of the fact that participants believe that they do not follow any theory or approach to teaching reading, their beliefs about the way it should be taught indicates the influence of one or more approaches to teach it: bottom up approach (Tindale 2003) and reading comprehension based approach (Woodcock, 1991, p. 619, as cited Prater, 2009) because they highlight the importance of word recognition before reading and the answer to the post reading questions, however they are not aware of it. Besides they seem to be confident because of their teaching experiences.

They believe that there should be pre- while and post reading activities



*“...hacer esa fase de pre-lectura que es tan importante... y luego hacer los pasos de....de...de ir tratando de entender poco a poco que va diciendo...” (Int.24 Interview 1/T. 3)*

Also they believe that reading process should be guided:

*“El proceso de lectura es totalmente guiado. Si tú no estás con el estudiante guiándole y diciéndole por donde debe coger o tratando de que él vaya de esta manera y siga este paso y siga el otro...” (Int.40 Interview 1/T. 3)*

*“...yo hago de guía durante el proceso de lectura. Cuando yo veo que ellos están listos, bueno entonces sí a partir del texto que ustedes lo conocen, lo manejan entonces contesten estas preguntas” (Int.36 Interview 1/T.1).*

*“O sea yo les permito que ellos lean el texto individualmente dos o tres veces al comienzo... para que ellos por su propia cuenta se hagan (\*) al significado del texto o al... lo comprendan por sí solos” (Int.29 Interview 1/T.2)*

It is interesting to mention that the view of the reading process varies across participants. While teacher one and three believe that reading should be guided process, teacher two believes that reading should be initially independent to allow the students to construct meaning. That could mean that those beliefs may be rooted in their learning experiences to read.

In conclusion, in spite of the fact that participants believe that they do not follow any theory or approach to teaching reading, their beliefs about the way reading should be taught indicates the incidence of one or more approach to teach it (Wallace, 2001; Williams and Moran, 1989; Adams, 1994; Gough, 1972; cited in Masuhara, 2001) however they are not aware of it.

### **Beliefs about Reading**

This group of beliefs is mostly connected to its concept, its significance and what reading is for.

*“Comprender un texto... es captarle su... su... es captar tanto... tanto de forma literal lo que dice...pero ir más que sobre lo literal, y sobre lo que a veces ellos reproducen tal cual como está en el texto, que ellos capten, que entiendan y vayan al significado y a lo a lo que tú puedas inferir del texto” (Int.14 Interview1/T.3)*

*“...cuando nosotros hacemos estas lecturas es para que el muchacho enriquezca el vocabulario...” (Int. 50 Interview1/T.1)*

In these verbalizations the teacher's bottom up approach to reading surfaces. Reading about understands initially what the words and what the sentences mean. The use of the verb "capture" as the definition of reading implies the meaning of the text lies in its words, and the reader has to find it. They consider reading as an important skill but most of the time they are not able to see its intrinsic value in the education of their students. Rather they see it as an auxiliary means to learn English.

*"podemos trabajar todas las habilidades con base en una lectura..." (Int.9 Interview1/T.2)*

*"¿Cómo visualiza usted la importancia de la lectura dentro del aprendizaje del inglés?"*

*"Bueno, creo que es importante (\*) aunque la lectura en un idioma extranjero es un poco compleja..." (Int.8 Interview1/T.1)*

*"es fuente de aprendizaje. La lectura nos lleva hacia todas las áreas del conocimiento..." (Int.7 Interview1/T.2)*

To sum up teacher's beliefs that reading is important and complex, besides reading is source of learning and through reading the rest of the skills can be taught.

### **Beliefs about the relation between reading and the rest of skills**

To this respect teachers believe that through reading the rest of the skills could be taught; listening skill is important in the reading process since listening enables reading and helps to understand the text. Teachers also believe that speaking and writing are part of the post reading activities.

*¿Cómo integra usted por ejemplo la habilidad de la lectura con las demás habilidades cuando usted está enseñando o haciendo la práctica de enseñar lectura en inglés?*

*"...el Speaking, pues ya en las actividades de post lectura, el estudiante puede resumir el texto con sus propias palabras o también puede hacerlo en forma escrita y ahí estamos involucrando las dos habilidades de leer y de escribir" (Int.21 Interview1/T.2)*

This teacher believes that when the teacher reads aloud, students are developing listening skills, thus doing skill integration. Also the teacher is assuming that students can summarize the text in oral and written way in the post reading activity; however during the steps to develop reading no modeling to summarize is given.

*“la parte de Listening se trabaja con la voz del profesor. O sea si es posible trabajar otra, pero igual se está integrando esa habilidad de que ellos escuchen. Cuando estamos haciéndonos preguntas, estamos escuchando lo que decimos y ellos están aprendiendo” (Int. 32 Interview1/T.3)*

*“Entonces siento que también así de esa manera también aprenden vocabulario, con el Listening. Teniendo el texto, claro está” (Interv. 25 Interview 2/T.1)*

Teacher 2 and 3 believe that when Students listen to the text, they learn.

### **Beliefs about Motivation**

These beliefs involve teachers' perceptions of students, the role of motivation and the importance they attach to it when teaching reading.

*“Para mí es básica la motivación que tenga el estudiante, yo pienso que lo primero que hay que generar para que el estudiante pueda trabajar la lectura y se nutra a través de la lectura con esto que te comentaba a través de vocabulario y de... de contenidos y de estructuras es que el estudiante esté motivado” (Inter. 16 Interview1/T.3)*

According to Teacher without motivation reading is not productive.

*“...busco como más estrategias para el que está menos motivado que aquellos que ya están motivados y que salen rapiditos, pero a éstos hay que hacerles un proceso de pronto a la inversa” (Interv.90 Interview1/T.3)*

*“Pensando en llamar más su atención y motivarlos un poco más, incluí lo del tablero electrónico...” (Interv.28 Interview 2/T. 2)*

She plans how to work the reading with the purpose of getting the students motivated, getting them involved to engage them with the reading process because according to her, students are not motivated to read or do not like to read.

*“Pienso que lo del proceso de leer en inglés, si aún para inglés normalmente ellos están desmotivados, la lectura que de por sí tiene su connotación de lectura aburrida, sinónimo de aburrida. En inglés es un poco más pesado todavía. Yo pienso que ahí juega un papel muy importante uno y es un proceso lento para que a ellos llegue a gustarles” (Interv.78 Interview 1/T. 3)*

Teacher 3 restated her beliefs about the important role the teacher has to encourage students' participation and motivation through a guided accompaniment during the reading process.

### **Beliefs about the Criteria to Choose a Text**

Teachers believe that texts should be chosen according to the students' ages, likes, students' context, the students' level and the topic. Besides the text should be motivating, original and natural.

*“Una lectura que no tenga mucho... que no tenga... que te digo... acorde al grado primero, que no tenga mucha complejidad, ya. Porque yo pienso que la complejidad va de acuerdo a los grados” (Interv.40 Interview 1/T. 1)*

*“Por ejemplo si nos remitimos a la motivación de los estudiantes pues tienen que ser las de su interés pero obviamente hay que tener en cuenta el nivel del estudiante con el que tu vas a utilizar la lectura... el vocabulario que ellos manejan, las estructuras que están manejando, inclusive si tú quieres relacionarlo con los temas que tú estás trabajando mirar que la lectura contenga esos temas...” (Int.63 Interview 1/T. 3)*

*“Pero de tal forma que el texto también pues tenga su cómo su característica de original, de natural! Y no de algo que simplemente diseñado para enseñar específicamente algo” (Int.63 Interview 1/T. 3)*

*“... tratar de no ir como desfasados de una cosa con la otra entonces dependiendo de ese nivel así va teniendo uno el tipo de lectura” (Int.53 Interview 1/T.2)*

It seems that for these teachers reading should not be challenging for students, which could mean that students have less opportunities to go further.

### **Beliefs about Reading Comprehension**

The beliefs in this Category are that students know or understand the text when they know the vocabulary, that students are more receptive when they work writing and pronunciation of the vocabulary, that students do not engage in reading comprehension if they do not translate and that students make inferences because they answer teacher's questions.

*“Yo pienso que en la medida que el estudiante esté familiarizado con el vocabulario, lo más probable es que lo entiendan, pero si no tienen idea... y no se les induce a ellos lo más probable es que no lo hagan.” (Int. 16 Interview 2/T.1)*

For teacher 1 the most important belief concerns vocabulary, since through vocabulary students can understand the text. She does not consider other possibilities to tackle the text or to teach to read, maybe because of her lack of theoretical fundament about this skill.

*“Toda lectura debe ser comprensible y traduciéndolo ellos y sabiendo lo que dice llegará a hacer una buena comprensión lectora” (Int.41 Interview 2/T.1)*

She considers that students need to know the vocabulary previously to the reading in order to translate and comprehend the text.

*“porque la idea era que ellos individualmente... ya captaran mucho mejor se concentraran y comprendieran el sentido del texto, entendieran lo que decía ya con gran parte del vocabulario conocido...” (Int. 32 Interview 2/T.2)*

Teacher number 2 restated her beliefs about the independent reading and previous knowledge of vocabulary help to understand the text. Also she lets us see her view of reading comprehension level through the level of answers.

### **Beliefs about Reading Strategies**

Most of these beliefs are related to the use of strategies in the pre reading activities:

*“hacer esa fase de pre-lectura que es tan importante y que de hecho lo derivan de la motivación que el estudiante tenga en leer y en realizar las predicciones, en que el estudiante mire de que va a leer, como van a incursionar en él y se.... Se involucre en lo que va a leer” (Int.24 Interview 1/T.3)*

*“Es importantísimo activar los conocimientos previos” (Int.55 Interview 1/T. 3)*

Also they believe that use of these strategies depend on the students’ motivation and level. Reading strategies are part of planning the class and they are not to be taught.

*“No. En ningún momento ellos saben que esas estrategias las estoy empleando. Sólo las tomo yo, porque esa es desde mi experiencia... sé que eso me funciona. Pero no se los digo a ellos porque imagínate... para explicarles vamos a hacer esto y esto... no. La clase está sí porque yo lo planeo así y porque yo sé que eso me puede funcionar” (Int.49 Interview2/T.1)*

*“Por ejemplo trato de trabajar skimming o de scanning en una... cierta lectura..., depende también del tipo de estudiantes que uno esté trabajando” (Int.31 Interview 1/T. 2)*

The uses of the Reading Strategies are linked to the teacher's view of his/her practice as well as his/her view or perception of the students. Maybe for teacher number two some students could need some strategies and other students need others.

### **Beliefs about Teachers' role in the Reading Process**

Basically these beliefs are connected to the way teachers think they should teach reading. For two of the participants their role is mainly a guide of the reading process:

*"Luego de esto trato de hacerles preguntas para ver qué tanto, que tanto han entendido... e ir aclarando las dudas, es posible que ellos hayan entendido cosas que no son reales en el texto, entonces ahí se van aclarando dudas" (Int.29 Interview 1/T. 2)*

*"y la idea fue lo que se dio de verdad fue... llevar la lectura con ellos para hacerlos sentir que ellos comprendían, pero que no lo hicieran solos sino que yo los estuviera apoyándolo durante el proceso para que no sintieran que era muy difícil, que no podían, sino que ellos podían sino que yo simplemente fuera para darles un impulso para que ellos alcanzaran el objetivo de comprender" (Int.8 Interview 2/T. 3)*

Teacher 3 supports students during the reading process in order to make the students feel they comfortable and they can understand.

For the other teacher her role is to clarify what students do not understand:

*"Luego de esto trato de hacerles preguntas para ver qué tanto, que tanto han entendido... e ir aclarando las dudas, es posible que ellos hayan entendido cosas que no son reales en el texto, entonces ahí se van aclarando dudas" (Int.29 Interview 1/T. 2)*

In this section the most evident beliefs of the INEMA teachers are discussed. These beliefs have to do with the previous use of the vocabulary to help the students to understand the text; to the significant role of motivation in the reading process; to the role of the teacher to work reading, the teachers' interpretation of participation as a synonym of learning and to the way the class should be developed.

Teachers were worried about teaching vocabulary and grammar structures in order to make students understand the text rather than enhancing the comprehension in different ways. Likewise it seems that the purposes of the lessons

were to motivate the students and keep them engaged in the class rather than develop reading skills because teachers' role was to ask questions and encourage students' participation.

On the other hand, teachers expressed their self confidence in teaching reading based on their teaching and learning experience in reading. They are not aware of following any model or approach to teach reading. In addition they seem to have limited knowledge of the variety of strategies.

As a general conclusion this section exposed the categories emerged from the semi structured interviews carried out with each participant and revealed their beliefs about the significance of the reading process as well as their approach or approaches to teach reading, their own view of their practice, the students' role in the learning process of reading and their beliefs about the criteria to select the texts and plan a reading program.

The following section presents the observation analysis in order to examine teachers' practices.

## **Observations Analysis**

In this section a descriptive analysis of what each teacher did in their reading lesson is presented. The description involves aspects such as class organization, class stages, language instructions, teaching materials, teacher and students' interactions and the contextual factors that had incidence in the teachers' beliefs and practices.

### **Teacher # 1 Lesson 1**

#### ***Organization of the class***

Lesson number one was developed in two classes and took place in English room number 3 and in the English lab. At the beginning of the first class the students sat in lines, but later the teacher organized the students in pairs. In the second class the students were seated according to the classroom organization, in blocks of five immovable desks.

### *Class stages*

Several stages were identified in the classes. The first stage was preparing to work which included the class arrangement, checking and delivering the students' materials and teacher's instruction about what to do.

*“Pay attentions please, pay attention. Shhh shhhh ok vamos a tomar las fotocopias que sacamos ayer la de la lectura todo el mundo la debe tener porque la sacamos ayer”*

*“Okey póngase en parejas los que no tienen fotocopias por favor”*

Here the planning of the class was changed because some students did not bring the copy to the class. I noticed the teacher was upset by the situation; however, she solved the inconvenient reorganizing the student with the purpose to have them involved in the class.

Then the teacher moved to the presentation of the topic and guided and controlled practice activities. The text meant to be read consisted of four paragraphs, each one describing a person's favorite hobby. So the teacher started with the first one using the following steps: identifying words that were similar to Spanish words, reading out the identified words and reinforcing the idea that those were similar in Spanish; identifying verbs; identifying unknown words and looking them up at the dictionary; writing down the vocabulary, explaining grammar structures and vocabulary; making translation into Spanish; reading and repeating the text. Then the teacher did the same with the other paragraphs, one by one. She did this in the two lessons.

*“Ok everybody look at the board. This is a text about a hobby day. What words? ¿Qué palabras? What words do you know in this text? ¿Qué palabras conoce usted en este texto?”*

*“vamos hacer una actividad de una hora reconocimiento de las palabras que se asemejan mucho al español pero en ingles para buscar el significado luego buscamos la que no conocemos entonces voy a tratar de escribir los dos párrafos de cada texto y ustedes con su fotocopias van subrayando las palabras”*

The teacher started the class studying the text as if each paragraph was an independent text; besides, the text is used to teach vocabulary rather than to comprehend the text or teach how to read it.

*“¿Qué van hacer? Van a subrayar las palabritas estas y colocan ahí al ladito el significado para luego hacer la traducción y luego leer”*



*“Vamos a trabajar lo mismo de de ayer, subrayen las palabras”*

*“Bueno que vamos hacer lo siguiente. Ahora ya tenemos aquí la parte del significado cada una de las palabritas. ¿Qué vamos hacer ahora? Tomamos una frase, la van tomando una a una y la van colocando en la libreta o en la copia. Preferiblemente en la libreta y vamos hacer una traducción rápidamente...”*

The teaching and learning activities were focused on language and detailed meaning of each word rather than the view of the text in its whole meaning. She was focused on addressing vocabulary activities in order to make translations of the text. At this stage the proposed activities for the teacher did not promote the use of reading strategies nor any reading comprehension skills.

### ***Language of instruction***

The language of instruction used by the teacher was Spanish most of the time. There were times when the teacher used English to pronounce the vocabulary, to read the text, to call students’ attention, express approval, or encourage the students to participate, but explanations were given in the mother tongue. Students showed little difficulties understanding teacher’s English expressions.

*“Repeat after me: Tommi has”*

*“Everybody read these exercises please”*

*“This is a word you know or similar, similar sound of the Spanish”*

*“Ok thank you very much”*

Taking into account this, it could be said that this could reflect the teacher’s view of the reading process as a source of vocabulary and development of phonic skills through the repetitions of the word.

### ***Teaching materials***

White board, copies and dictionaries were used during both classes. A recorder was taken to the class but it did not work. The text was chosen from a text book and it was organized in four paragraphs and followed by some sentences to complete (See appendix 13).

### *Teacher and students' interactions*

During the whole lesson the teacher frequently interacted with the students individually, in groups and also with the whole class. However, more teacher-student interaction was noted .

*“Freddi, ¿qué encontró?”*

*“Ustedes saben qué student es estudiante, acá miramos esta parte de...”*

*“Venga señorita. Come in Please... Comienza aquí esta parte de aquí hasta aquí”*

Teacher interventions were to give instructions, encourage the students to participate, to explain vocabulary and grammar structures, read the text, and show approval signs to the students' participation or answers.

On the other hand, students' participations were constant since they were eager to go to the board and write the vocabulary as well as to say the words they were working on and repeat what the teacher asked them to repeat.

*Ss: “Seño yo seño”*

*S: “Seño [...] Please”*

*T: ¿Qué es lo que no te gusta?*

*S5: Estudiar...*

*T: ¿Estudiar? Entonces usted dice: I don't like study. : I don't like study*

*S5: I don't like study*

*T: I like to dance, I don't like study. Pero no todo el mundo debe repetir lo mismo porque todos ustedes tienen sus gustos.*

*I like soccer*

*I like baseball*

*Seño, I like video games*

*I like video games, muy bien.*

*I like the school*

*I like the school. Muy bien. ¿Qué más? Y ahora lo que no les gusta, porque ya dijeron lo que les gusta.*

The strategy used to encourage students' participation was eliciting students' answers. In the example above the teacher wanted to make clear the use of the expression *I like and I do not like* rather than listening to students' opinion.

### ***Contextual Factors***

The first contextual factor that emerged in the lesson was the lack of copies for the students, so the teacher had to organize the students in pairs. The second contextual factor was frequent calls of attention to the students because they did not have the copies. The situation carried out interruptions in the class activity, distractions for those who did not have the copies, and the need to write down the text on the notebook. These are some extract to illustrate the situation:

*“Today we continue with this reading [...] take the copies please... this is the text that you... ¿no la trajiste? Pero yo dije sáquenla, uy no que horrible ustedes. Tiene uno que estar tras de ustedes”*

*“Bueno mientras él está escribiendo allá nosotros vamos escuchando... los que tienen la copia hablan los que no lo tienen escuchan nada más... lástima que no todo el mundo tenga la copia porque yo las saque todas las del curso, 30 saqué... Bueno vamos a escuchar entonces... listen to me”*

*“¿Y la fotocopia? ayer no quisiste sacar la fotocopia porque ibas a traer el libro”*

The teacher was really upset because of this situation and the teacher's mood and verbalizations about this respect showed her frustration for what she planned and it did not work during the lesson.

The next contextual factor was the change of plans because the recorder did not work when the teacher wanted to play the CD with the audio of the reading, so she had to read the text by herself.

*“Okey la grabadora no coge, no coge el CD. Entonces, everybody please everybody please pay attention”*

*“Read in your copy... Repeat after me: Tommi has...”*

The lack of copies for this reading lesson was a determining factor because it made the organization of the students change. Likewise this situation had incidence in teacher's and students' interactions since the initial activities proposed by the teacher were modified or adapted to fit the condition.

In the second class, the classroom arrangement become contextual constraints because these chairs do not allow group work and the tendency will be to deal with the text and the activities as individual ones.

## Teacher # 1 Lesson 2

### *Organization of the Class*

The lesson was developed in one hour which was carried out in the English classroom number 2. The students were organized in group of four. There were nine groups to whom the teacher delivered two copies.

### *Class Stages*

In this class four stages were identified: a preparing to work stage which started with greeting, the classroom arrangement, the material delivery and the teacher's instruction to start working.

*"Good morning class"*

*"Listo. Vamos a comenzar... uno por grupo... y tratamos de colocar las palabras aquí y el significado"*

The second part of the class was the stage which involved controlled and guided practice activities. In the controlled practices students worked alone and the teacher watches and helps students to work.

*"Lean en parejas rapidito... ok, necesito que miren las pictures. Look at the pictures please. ¿Tienen alguna relación con el texto?"*

*"Las imágenes están ilustrando el contenido del texto o una parte del contenido del texto. Por eso usted puede inferir de qué se trata el texto más o menos, porque la imagen está ayudando con la lectura que tienes ahí... ¿qué me podrían decir de la lectura por favor?"*

In the controlled and guided stages the teacher addressed the different activities: She organized pair work to read the text and make inferences about what the text is about, asked the students to read the images, asked questions to help the students to predict what the text is about:

*T: Lean en parejas rapidito... ok, necesito que miren las pictures. Look at the pictures please. ¿Tienen alguna relación con el texto?*

*Ss: Sí*

*T: ¿Por qué?*

*Ss: Por la comida [...] seño por el food*

*T: Por el food... ok. ¿Qué más? ¿Qué observan ahí?*

*S3: Seño un chinito comiendo.*

*T: ¿Qué están comiendo?*

*Ss: Hot dog... hot dogs... alitas de pollo... y huevos*

*T: Muy bien. Las imágenes están ilustrando el contenido del texto o una parte del contenido del texto. Por eso usted puede inferir de qué se trata el texto más o menos, porque la imagen está ayudando con la lectura que tienes ahí... ¿qué me podrían decir de la lectura por favor? ¡Hablen! ¡Díganme algo!*

*Ss: [...] seño que las personas comen mucho... seño... con tiempo*

In spite of the fact that the teacher also started the study of the text through vocabulary recognition, she uses other reading strategies such as reading images or predicting to help students to understand the text.

The last stage corresponds to the closure part in which the teacher checked the last activity and assigned the homework for the next class.

*T: “Listo ¿ya terminaron? Vamos a pasar al tablero pero sin desorden”*

*T: “¿Todo lo que respondieron concuerdan con lo que tienen en el texto?”*

*Ss: “Si”*

*T: “Se van a llevar el texto para la casa y la próxima clase lo traen, pero ya con la traducción completa”*

Teacher was focused on addressing vocabulary activities in order to make translations of the text. The teacher used just a few reading strategies to help the students to understand the texts with absence of comprehension activities beyond the literal level of reading. Just a few questions about the text were done during the oral reading part of this lesson.

### ***Language of Instrucion***

L1 was the most used language during the lesson. L2 was used to provide some vocabulary, to call students' attention, to ask some questions, but with L1 translation, and to give short instructions. .

*“¿Y cuántos huevos se pueden comer? How many eggs can they eat?”*

*“Everybody look at the board”*

Students were so familiarized with the vocabulary and the expressions used during the lesson; however, little encouragement to use L2 was given in the lesson.

### ***Teaching Material***

The resources in this the lesson were limited to white board, copies of the text, and notebooks, this could be linked with the teacher’s interpretation of the way learners learn to read because the text was used as a source of words and the board and notebooks were used to list those words with their respective meanings . It means that teacher’s idea of addressing vocabulary helps students to understand the text.

*“Vayan colocando allá en el texto detrás, las palabras que usted no colocaron acá. Detrás de la hoja. Éstas que están acá. No esas porque ya esas la saben. Lo que no conocen que se los voy a colocar en esos momentos”*

*“¿Qué vamos a hacer ahora? Rápidamente vamos a sacar, pero una por grupo... vamos a subrayar en el texto las palabras que conocen”*

The way the teacher worked the text, represents her basic view of reading: source of vocabulary.

### ***Teacher and Students’ Interactions***

Sometimes he teacher expected individual students to interact with her:

*T: Que las personas comen mucho... por parte muchachos, por parte... porque no escucho.*

*S2: Señor están hablando como de un concurso de comidas... el que coma más burritos, más huevos... más alitas de pollo.*

*T: ¡Correcto!*

*S1: Señor mucha gente come un perro caliente en las comidas*

*T: Mucha gente come un perro caliente en las comidas. ¿Alguien más me dice algo más de la lectura?*

The teacher also the group as a whole and accepted chorus answers:

*T: ¿Qué están comiendo?*

*Ss: Hot dog... hot dogs... alitas de pollo... y huevos*

*T: Muy bien. Las imágenes están ilustrando el contenido del texto o una parte del contenido del texto. Por eso usted puede inferir de qué se trata el texto más o menos, porque la imagen está ayudando con la lectura que tienes ahí... ¿qué me podrían decir de la lectura por favor? ¡Hablen! ¡Díganme algo!*

*Ss: [...] seño que las personas comen mucho... seño... con tiempo*

*T: Que las personas comen mucho... por parte muchachos, por parte... porque no escucho.*

*T: ¿Qué más sacamos de ahí? ¿Cuántas alitas de pollo se pueden comer? Miren el texto*

*Ss: 137*

*T: ¿y cuántos huevos se pueden comer? How many eggs can they eat?*

*Ss: [...] 38*

*T: Ok, vamos a leer, escuchen... pay attention Please...*

*O sea lo que ustedes estaban diciendo ahorita coincide perfectamente con el texto.*

*T: How can these people eat so much? ¿qué quiere decir eso? How can these people eat so much? How can these people eat so much food? They practice. ¿qué quiere decir eso?*

*Ss: Ellos practican*

This type of Interaction allows the teacher to elicit answers and provide feedback. In addition, the type of activities and sequence indicated that the aim of the class was to engage the students in the class rather than provide opportunities for reading comprehension.

On the other hand, in spite of the fact that student-student interaction was given during the group activity, this was not captured in the recording.

### ***Contextual Factors***

Students participation became a contextual factor in this reading lesson since most of them were involved in the activities proposed by the teacher and that helped her to achieve her purpose of the class which was to engage them in the reading.

*“Seño están hablando como de un concurso de comidas... el que coma más burritos, más huevos... más alitas de pollo”*

*“Por la comida [...] seño por el food”*

*“Seño que no les gusta jugar sino comer...”*

In conclusion, it could be said that according to the procedure used in the two lessons to work reading, there is a clear evidence of the teacher's bottom up approach to teaching reading since the teacher focused the reading activities to word recognition without connection to the context or reader's background knowledge and just tried to reinforce vocabulary.

On the other hand the type of teaching and learning interaction involved in the class reflects the teacher's view of the text as a linguistic object in which the teacher combined the monologue style in which she talked and the students took notes and the dialogue style in which teacher asked and the students replied in a controlled way (Johns & Davies, 1983).

## **Teacher # 2 Lesson 1**

### ***Organization of the Class***

The class was carried out in the English lab. The students were organized in blocks of five students. Each student had his/her own desk and computer. They sat according to the list order.

### ***Class Stages***

This lesson was carried out in two sessions. Both sessions had three stages: the preparation to work stage, a review stage and the stage which involved some free practice activities, some controlled practices activities and some guided practice activities.



In the preparation to work stage, the teacher arranged the classroom, delivered the copies and gave the instruction to start the class.

*“Ok, before starting to read, there is a vocabulary que vamos a revisar. En su copia usted va a ver unas imágenes con unas palabras que relacionarán las palabras con los dibujos que allí se encuentran y luego socializaremos”*

There was not an initial routine of greetings, just the teacher’s instructions to start the class; however in spite of the fact that pre-reading activities were written in the copy, these were skipped and instead of them the vocabulary work was emphasized to start working the text.

Through the rest of the stages the teaching practices were presented in different steps: instructions, reading vocabulary, giving examples and students’ repetition of pronunciation, questions .

An important feature of this lesson was the emphasis of the teacher on vocabulary work using the dictionary, and translating sentences:

*“Las palabras que no entendieron son las que van a buscar...”*

*“Now please, you can use the computer to look for the words you don’t know, to understand better this reading”*

The teacher’s practice reflects that the students need to know the vocabulary in order to understand the reading.

The following examples show the teacher’s view of her role in teaching reading when asking students to read alone in order to comprehend the text:

*“En la lectura Sherlock Holmes, a great detective. Van a tratar de entender ahora de que trata la lectura. Van a leer el texto y a tratar de comprender de qué trata el texto”*

*“Ok. Como ya lo leyeron mentalmente [...] ahora lo vamos hacer oral. Silent Please... Okey ahora yo lo voy hacer oralmente para que ustedes sepan. Quizás cuando yo lo lea ustedes lo van a entender más, ok?”*

This reflects her idea that once the students know the vocabulary they can understand the text. It also shows that listening to the text helps to get a better understanding as well as it reflects the teacher’s belief that students should read alone or that it is not her job to help them while they read the text.

Other practice evidenced in this class was the teacher's questions to make the review and also for reading comprehension:

*"Ok the reading is about... a murderer? A detective? A doctor? A [...]?"*

*"Reading ¿qué significará?"*

*"Ok de qué trata la lectura... es lo que decimos allí. ¿De qué trata la lectura? Is About a detective? A doctor? A murder?"*

*"Ok question number three. Sherlock was an observer... observer ... was good? Was bad? Was nice observer?"*

*"Aquí tenemos varias palabras: was good, was bad, was nice, ugly... vamos a buscarlas en el diccionario [...]"*

The teacher focused part of her practice on the post reading question with the purpose of dealing with the meaning of the text. But meaning translation and word recognition were more important than answering the questions because in the activity she insisted in encouraging the students to identify meaning of the vocabulary to answer the questions. So, this could reflect the belief that the help should be provided in answering the questions.

On the other hand, the type of question did not challenge students' level of comprehension since they were targeted to the literal level of competence

### ***Language of Instruction***

L1 was the most used language in the classroom. L2 was used when the teacher and students were practicing pronunciation of the vocabulary, when she was giving instructions, calling students attention, asking the post reading questions.

*"Vamos a leer aquí por favor repeat this please: bad"*

*"...I need your attention Please"*

*"Bad or good? Read the text please. Lean bien el texto entonces"*

Being L1 the most used language during the lesson, it could be said that the exposure to L2 was just to make students connect the English vocabulary with the the translation and pronunciation of the words. So, since vocabulary

knowledge seems to be an important objective of this teacher, pronunciation has to be provided too as part of vocabulary learning.

### ***Teaching Materials***

White board, copies of the text and laptops were used during the lesson. The text was chosen from internet and it was about Sherlock Holmes a Great Detective. The text was just one paragraph accompanied of a pre reading activity and post reading questions (See appendix # 7).

### ***Teacher and Students' Interactions***

The interaction given in this class was basically teacher/class; however a few instances of interaction between teacher and individual students were also evident.

*T: Ok, that was... Ya las palabras las tienen en su cuaderno, vamos a recordar a ver qué tanto la repasamos en casa. Was born, you can tell me ¿qué significa was born?*

*Ss: [...] was born...*

*T: You can tell me that in Spanish?*

*Ss: [...] ¿beber? nacer*

*T: Nacer, ok. Bien. Help... I need help... help, help...*

*S2: Ayudar*

*T: Ok, share. Share your document. Share your homework.*

*Ss: Compartir*

*T: Ok, that's good. travel*

*S3: Viajar*

*T: Ok. Bien. And catch?*

*S4: Atrapar*

The interaction between the teacher and the students was not so dynamic because most of the time in spite of the fact that she tried to encourage students to participate they were not so enthusiastic. She asked questions to the whole class and few individual students answered.

### ***Contextual Factors***

Most of the time the students were distracted and they showed a little interest towards the class. They were talking all the time or doing something different. Therefore the teacher spent a lot of time calling students' attention. Just about six students were connected with the class activities.

*“Todavía estoy escuchando voces. Por favor no tengo mi micrófono. Por favor...”*

*“Recordamos que estamos en la lectura y no debemos estar en ningún programa aunque sea de inglés... El problema cuando no traemos el material es que nos ponemos a hacer cualquier cosa.”*

The evident lack of interest of the students, bad behavior and distraction became a significant contextual factor in the development of the class since the activities were not very motivating for them. On the other hand, teacher's little group management also could contribute to the students' bad behavior since most of the time she lost the classroom control of the activities.

In conclusion, in this lesson the teacher's practices about reading showed evidences of the bottom –up approach because the whole lesson was worked making emphasis on vocabulary in spite of the teacher's focus activity on questions/answers. The class interaction was mainly led by the teacher to the class since teacher gave the instructions and elicited answers and the students were limited to reply and take notes. No group work was promoted during the class, just one attempt that was not carried out. The comprehension of the text was oriented to post reading questions and true or false questions. This comprehension exercise was associated with what Woodcock, (1991 as cited in Prater, 2009) states about the view of reading comprehension process as “an objective outcome of the act of reading and may be measured by answering question” (p. 619). So the combination of bottom up approach and reading comprehension approach were evident in teacher number two practices during this lesson.

## Teacher # 2 Lesson 2

### *Organization of the Class*

This lesson was carried out in two classes, the first one was in the English lab that was organized in two blocks of five desks each one. The students were seated according to the list number. The second session was carried out in classroom number twelve. In this class the students were organized in lines. The classroom was small for the number of students; however, it was chosen because the teacher needed the smart board and the audio to work the reading.

### *Class Stages*

The lesson was developed through several stages: preparation to work stage, an introduction stage, controlled and guided stages as well as free practice and review stages. In this lesson the teacher presented a planned routine to manage the text that was oriented through the following steps:

Presentation of class objective and evaluation rubric:

*“Let’s read the self evaluation rubric. This is... read this”*

Giving instructions, introducing, repetition, giving meaning and review of the vocabulary:

*“Ok now please, let’s look at the board. Vamos a mirar el tablero y vamos a ir en el cuaderno mirando que significan las palabras... anotando las palabras... ok?”*

*“Husband and wife [...] vamos a anotar el vocabulario en el cuaderno... las palabras que vayan apareciendo en la presentación... husband and wife...”*

*“Turn of the light. [She shows another picture and goes to turn off and turn on the lights]”*

The teacher’s view of the text is as a language object because word recognition was the first issue students need to cover. She tried to help students to learn the vocabulary through pictures, mimic, and repetitions and make them write the words

She also elicited answers from students and asked them post reading questions

*“We have here some questions about true or false. Here true or false. Vamos a ir analizando. Ya la clase pasada leímos el texto”*

*“Now, in order to understand the text your going to say if this sentences are true or false ¿ok?”*

During the whole lesson the teacher tried to engage the students using technological resources and encouraging them to participate:

*“[...] Vamos a leer y van a ir siguiendo el audio. Lo voy a colocar... Espero que funcione el tablero”*

*[After playing the record, she shows a structure on the smart board and then shows the true and false activity]*

*“Phil came home after work... what do you say? “ What do you say? Is it true or false?”*

She encouraged students to read the text independently

*“Vamos a leerlo, ustedes lo van a leer detenidamente allá, tres veces”*

She provides a translation of the story

*T: “El llegó del trabajo...” [She translates the text]*

### ***Language of Instruction***

Language instructions were in English and Spanish. She used some expressions in English when she gave some instructions, read the text, pronounced the vocabulary, asked questions or called students attention.

*“Ok now please, let’s look at the board. Vamos a mirar el tablero y vamos a ir en el cuaderno mirando que significan las palabras... anotando las palabras... ok”*

*“... Three times please. Vamos a leerlo, ustedes lo van a leer detenidamente allá, tres veces y luego van a decir si los enunciados que están aquí son ciertos o falsos. True cierto; False, falso. ¡Please do it!”*

*Nobody answer. And where is everybody? Ok. Where? Where?*

She used the L2 and the L1 to make clear what she wanted the students to do. Students were exposed to L2, but they were not encouraged to use it.

### ***Teaching Resources***

The resources used in this class were video beam, white board and laptops. However, In spite of the fact that a technological resource was included, the dynamic of the activity was based on word recognition through projected pictures.

*“You can use the computers”*

*“[...] Vamos a leer y van a ir siguiendo el audio. Lo voy a colocar... Espero que funcione el tablero”*

*“Listen again please” [After playing the record, she shows a structure on the smart board and then shows the true and false activity]*

In spite of the use of the technological resources included in this lesson, no innovation in the class was identified. In other words, the smart board and the computers were under-used.

### ***Teacher and Students’ Interactions***

Most of the time, class interaction was between teacher and class since she gave instructions and asked questions and the students replied.

*T: Ok we have the vocabulary... what’s this? Husband and wife... we have here...?*

*S2:Esposo*

*T: Husband and wife[...] vamos a anotar el vocabulario en el cuaderno... las palabras que vayan apareciendo en la presentación... husband and wife...*

Teacher and students’ interacted with the group as a whole group her role was basically giving instructions and eliciting students’ answers.

### ***Contextual Factors***

During the lesson the recorder did not work when the teacher tried to put the audio of the reading. On the other hand, the students’ attitude toward the class was a significant aspect to be considered in the class development, since the

students were distracted and doing something different most of the time; therefore, the teacher decided to stop the class and not continue the activity.

When the true and false activity was going to start, the smart board did not work and the board needed to be calibrated. It took some minutes. Students attention was scattered, just a few of them were connected with the activities.

*“Ok. Shhh ok, vamos a [...] yo voy a leer el audio no se escucha... shhh... atentos... Please... shhh... the title: what this? Todos deben estar en la lectura para que me vayan siguiendo... [...] ya [...] con la copias...”*

*“... Señal no sirve... calíbrelo... enséñala que ella no sabe”*

*[The pen of the smart board does not work and the Students ask to calibrate the board]*

Technical issues with the audio recorder, video beam and smart board were significant contextual factors during the lesson development since some time was spent trying to solve the inconvenient and that caused lot of time consuming. The other aspect to consider is students’ attitude during the lesson because they were not so enthusiastic or engaged with the activities, were distracted, some of them seemed to be bored, other confused and for that reason just a few of them really participate.

To sum up, it could be said that the teaching practices of teacher number two responded to the Bottom up approach to reading. The comprehension of the text was the result of several activities conducted through reading interventions such as explicit instructions on vocabulary development, story translation and answering questions. No instructions of reading strategies were given in the lesson. And in spite of the fact that some of the instruction were frequently repeated most of the students did not follow them.

### **Teacher # 3 Lesson 1**

#### ***Class Organization***

This lesson was developed in two sessions. During the first session the students were organized according to the classroom arrangement because the class was carried out in the English lab. So students sat in blocks of five seats each one. The second class was developed in the English classroom number three. The class was organized in two blocks of



three lines each one. After the reading of the text students were organized to work in pairs, so they chose their partner and reorganized the class.

### *Class Stages*

Basically the lesson was developed in three moments: the pre-reading moment, during -reading moment and post-reading moment. In both classes the lesson was carried out through several stages: the preparation to work stage in which the teacher greet the students, organized the classroom and addressed a warming up activity to activate the students' prior knowledge. The introduction stage entailed the presentation of the reading: Martin's Vacations (see appendix 10) as well as the new vocabulary; and the presentation stage in which some grammar forms were explained. The second session was the continuation of the Martin's Vacations lesson. It had four stages: preparation to work, when the teacher refreshed the topic they were working on. Then, the review stage that was oriented through questions and reconstruction of vocabulary. Later on, the while-reading stage with a guided practice activity in which the reading of the text was done and then the fourth stage, which was basically post-reading questions that included the written part.

This teacher started working the text making the students feel curious about what they were going to read and also tried to contextualize to the students with the topic

*"Ok the Reading is called... ehbbb ¿se los digo o no se los digo? no Mejor no. Vamos a hablar de..."*

*"Espérense, espérense. ¿Sí alcanzan a ver? Vacations. How do you pronounce it?"*

*"Ok, you are gonna be about to go on vacation. About to go on vacation. What do you do on vacation? By the way"*

*"Go to the country side, go to the gym, óyeme pero y nadie me ha dicho algo. shhhh , Aquí alguien va Cartagena? para [...]"*

The teacher gave explicit information about the reading and also asked questions to allow students' prediction about the text:

*"Today we are gonna talk about one person. This person is called Marty. And Marty has to do all this. Because what we are gonna be talking about is Marty's vacations"*

*“I don’t know where Marty’s vacation is, where is Marty from, yo no sé de dónde es él. But I call that reading Marty’s vacations. Where do you think is from? Con ese nombre Martín ¿De dónde creen ustedes que es él? El nombre Marty, ¿de dónde podemos pensar que es él? ¿Barranquillero? ¿Alemán? ¿Español?”*

Word recognition also played an important role to understand the text. What is interesting to mention is the way she proposed the activity with the purpose to engage the students in the reading:

*“...but to be able to understand that reading I consider there was some vocabulary. Vocabulario que deberíamos saber.”*

*“Ok, ready? Is everybody ready? La idea es la siguiente. The idea is the following. They are gonna be Dramatizing, mimicking some actions or verbs, some nouns, sustantivos or some adjectives. Ok? ¿de acuerdo?”*

*“Everybody should be attentive ¿mirando a quien? A los chicos que van a actuar. ¿Qué vamos a hacer nosotros? Adivinar y yo voy copiando la palabra en [...] si la saben en inglés en inglés. Pero lo más probable es que no la sepan. Si la dicen en español yo la copio en inglés. Ok? Right! Listo el que esté pues listo comienza”*

*“Es un verbo, leave. Pero el pasado de leave es left”*

*“Ok there are some more words in the texts. Hay más palabras en el texto que ustedes no las conocen, pero la idea es que cuando leamos de repente tratemos de mirar que palabras sin que sepamos, nosotros ¿podamos qué?”*

Within the TALO approach to reading (Johns & Davies, 1983) texts are used to teach grammar and vocabulary, and that was exactly what the teacher number three did. She taught some grammar items and vocabulary presented in the text.

*“So so another one I consider important here is, let’s see... I think is ok. Bueno something that I want to tell you is the following thing in the reading you are gonna find verbs in present you are gonna find it in past so for [...] is this is a regular verb. ¿Cómo se forma el pasado si es a regular verb? ¿Cómo se formará? Lo voy a colocar aquí”.*

*“En presente y pasado. Otro verbo que él está diciendo. Pero ese no es... sad es un adjetivo”*

Indications of the reading comprehension approach in the teacher’s practices were showed with the reading comprehension questions addressed during and after the reading to measure student’s understanding of the text (Wallace 2001; Williams & Moran (1989, as cited Masuhara, 2001)

*“...ready to read... I read aloud, nobody look at me”*

*“A ver, what time he leaves the house?”*

*“He left the house at...?”*

### ***Language of Instruction***

L1 and L2 were used during the class. Most of the instructions, questions and vocabulary were presented in L2. Students felt confident to use L2 to participate in the class and answer the questions. L1 was used to clarify or explain grammar issues, to call students' attention, and translate instructions.

*“...late, for example, Students and me come to the class sometimes late”*

*S3: “The taxi se fué!”*

*S5: “The taxi left! The taxi left! The taxi left!”*

Teaching instructions were focused on vocabulary learning, language knowledge and general comprehension skills.

### ***Teaching Materials***

Copies and white board were the materials used in this class. The text was taken from internet and it was followed by post reading questions.

### ***Teacher and Students' Interactions***

Class interaction was led by the teacher to class; however, at some points there was teacher-student, student-student and student-class interaction.

*T: Adjective, ¿cierto? ¡Ajá! ¿Este es qué? Sad, ¿qué significa sad?*

*S3: “Sí, Triste”*

*T: “Van a estar trabajando ustedes a su ritmo pero lo van a hacer en parejas tratando de entender y de responder cada pregunta”*

*T: “¡Escuchen! Listen para la próxima clase como ustedes están haciendo un trabajo excelente. ¡An excellent work!”*

*S4: Gracias seño*

*T: Voy a dar una sorpresa*

*Ss : ¿De verdad seño?*

*S8: Seño falto yo seño.*

*T: Espérate ya. Ok, what am I doing? ¿Qué fue lo que yo hice?*

*Ss: Hablar, comunicar, dar una información, speak English,*

*S5: Prometer*

*T: Is prometer, yes!”*

This class interaction was also dynamic since teacher promoted group work to allow students` interaction among them.

### ***Contextual Factors***

Copies were not taken on time, so in this class the text was not used. A student was interrupting the class making jokes which generated distraction among the students. At some points of the class the teacher had to stop because her markers did not work.

*Anyway, the Reading is being copied now. Están sacando las copias. Vamos a trabajar con [...]*

Not having the copies at the appropriate time had incidence on some decisions that the teacher took for the class, so this became an important contextual factor to conduct the practice or change what have been planned.

Students` behavior also became a contextual factor because the class was interrupted and the connection with the activity was lost in some moments.

*S2: “Planteishon*

*T: Planteishon?*

*Ss: jajajajajaja*

*S2: Comideishon*

*Ss: Jajajajajaj [...]"*

In conclusion, the lesson showed three main phases: a pre-reading phase, a reading phase and a post reading phase. Teacher number three presented a combination of activities which gave importance to the prior knowledge, to the reading strategies, to the reading comprehension as well as the language. It means that her practice reflected the integration of different approaches to teach reading: schema based approach since she created a context through questions in order to activate what student knew about the topic they were going to study. According to Carrell, 1987 & Carrell & Eisterhold, (1988 as cited in Masuhara, 2001) the activation of the prior knowledge helps to comprehend a text when the readers make connections between what he/she knows and the new information. The class also corresponded to the TALO approach (Johns & Davies, 1983) to reading since she perceives the text as linguistic object, and her view of reading comprehension can be regarded as measured outcomes through answers (Woodcock, 1991, p. 619 as cited in Prater, 2009).

Now the results of observation will be discussed in the next paragraphs.

## **Discussion**

In general sense the teaching practices of reading of INEMA teachers presented the same patterns of planning and execution: pre reading phase, reading phase and post reading phase. The main objectives of the class were to motivate the students in the reading activities since the teachers' criteria to choose the texts were the students' level and the text's feature of being interesting for students and to enrich vocabulary rather than using reading strategies which help student to enhance reading comprehension, or levels of competence or to learn content from text. Neither was there a broader educational goal, learning values, cultures, ideas, etc.

Similarly teachers' practices were focused on integrating the listening skill. They considered that listening is the complementary skill to help student understand the text. However, some situations with the resources do not allow them to use the audio as they wanted to, and they had to use their own voices to work listening in most of the classes.

Nevertheless it is interesting to mention that the teachers relate listening with the need to listen the oral reading of the text, not precisely to develop listening skills to help understand the text, but just to ensure students know the vocabulary and know how is pronounced when reading,

Likewise the integration of the speaking and writing skills were very poor. Speaking was limited to repetition of vocabulary and writing also was limited to completing sentence, writing vocabulary and answering the post reading questions. It seems that teachers do not know how to integrate the skills from reading.

On the other hand, reading comprehension level was basic; neither the inferential nor critical level of comprehension was addressed during the classes since literal answers were elicited from the texts beside of its translation.

Regarding to the interaction, little group interaction was promoted in their whole practices. Teachers promoted interactions through eliciting answers most of the time.

In summary the teaching practices regarding reading provided the necessary evidences of their beliefs about the reading process. All the teachers have the same view of the text as medium to teach vocabulary and language features (Johns and Davies 1983); all of them consider that reading comprehension depends on answering questions about the text (Woodcock, 1991, p. 619 as cited in Prater, 2009); and also is reflected the teachers' view of reading comprehension as a decoding abilities to understand the text (Gough and Tunner, 1986, as cited in Paris & Hamilton, 2009)

Next, data gathered from document analysis is reported the next section.

## **Document Analysis Report**

The documents analyzed were five texts chosen from an English EFL textbook and from Internet and the rest of the documents correspond to the syllabus of eighth and ninth grade. The first part of this section analyzes the texts used to develop the lessons. They are: Hobby day, (see appendix 12); Food Contests, (see appendix 13); Sherlock Holmes a

Great Detective (see appendix 14); and What is this? (See appendix 15). These short texts were used in eighth grade and were accompanied by pictures and post reading activities to complete and questions to answer according to the reading. In ninth grade the text called Martin's Vacation was used, (see appendix 15). This was a short text without pictures, but with post readings questions.

The texts Hobby Day and Food Contests were used by teacher number one with the students of 8°B. The texts are part of different units of an EFL textbook and were related to the grammar content developed within each unit. Both texts were easy to understand because the language is simple for ESL students and they seem to be adapted to low levels of English.

Students of 8°C used texts taken from the web. One of them was a reading whose topic was Sherlock Holmes, a Great Detective. The genre of this text is a biographical recount, the purpose is recounting life stages, the stages are orientation and record of stages, the mode is written, the field is a life description and the tenor is a writer who wants to introduce Sherlock Holmes' life.

In the text What is this? The topic is a surprise party; the genre is narrative, the social purpose is resolving a complication in a story; the audience is someone interested in the story, perhaps students, the field is the mystery before a surprise party; the tenor is a writer sharing a story to a reader with a person who is close. The mode is written, but represents oral interaction. The stages are orientation, sequence of events, complication, evaluation and resolution. As a particular feature of the text is the strange use of present tense (See appendix 16).

The topic of the next text was Martin's Vacation. This text was read by students of 9° B and also was taken from internet. The genre of the text is recount or incomplete anecdote, the social purpose is recounting events or sharing emotional reactions, the audience is ESL students; the field is the story of a man that wanted to have vacations; the tenor is someone who knows about the story and writes about it to someone who does not know the story. The writer wants to share some of the feelings involved in the story. The mode: written, very simple language includes oral phrases. The

language is simplified for ESL students. Language is constitutive. The stages of the text are orientation and a series of events.

Taking into account the type of texts described above and the way they were managed, it could be said that teachers' criteria to choose the texts are framed into TALO approach (Johns and Davies, 1983) because texts features such as length, language aspects, and topic make them a comprehensible input that enabled teachers planning of the activities. It means that no students' needs were taken into account, but texts characteristic of interesting for the students. Besides both neither content nor context had relevance in the reading classes, just the vocabulary and language forms.

Regarding to the syllabus, it was found that the syllabus of eighth grade in the fourth period planning contains a short description of the standard related to reading, but there is no connection with the purposes or topics to teach in that syllabus (See appendix 17). The standard talks about reading comprehension of descriptive, argumentative and narrative texts and any type of text is included in the syllabus.

On the other hand the ninth grade syllabus there is nothing referred to reading, just grammar contents.

In conclusion the documents analyzed provided interesting information about the role of reading in the English classes because it was evident the absence of this skill in the teachers' planning.

## **Discussion**

The text analysis and the syllabi analysis allowed me to realize the mismatch between what teachers' beliefs and do, since that the lack or absence of this skill in the planning process demonstrate all contrary. The reading class frequency and the teachers' priority to cover the grammar contents proposed set aside the reading skill.

Now the questionnaire results are exposed in order to explore the factors that shape teachers' beliefs and therefore their practices.



Students' Questionnaire Results

The survey was conducted among ninety five students of eight and ninth grade at the I. E. Maria Auxiliadora de Galapa. The aim of this survey was to collect data about the students` view of the reading process in the English class and make connection between these perceptions and teachers` beliefs. Samples of the information collected and analyzed are presented clearly and in detail.

*¿Te gusta leer textos en inglés?*

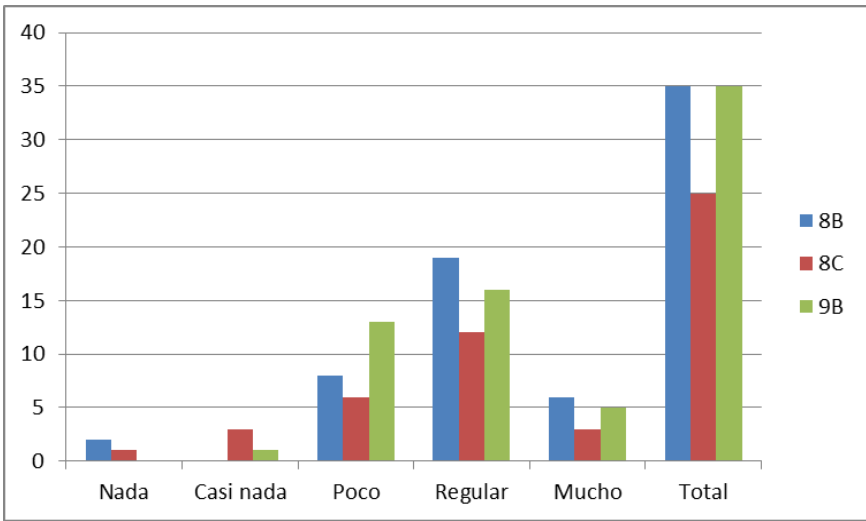


Figure 1 Answer to question No 1

13% of the respondents expressed they liked to read in English, 25% expressed they liked a little, 2, 85% do not like and 42% answered they did on average frequency. It is important to say that in this question one of the options was not clear, then it was difficult to describe in this report.

Regarding to the relation with the teachers' beliefs about the same question it could be said that in general sense students like to read in spite of what teachers believe.

*Los textos que lees en la clase de inglés son:*

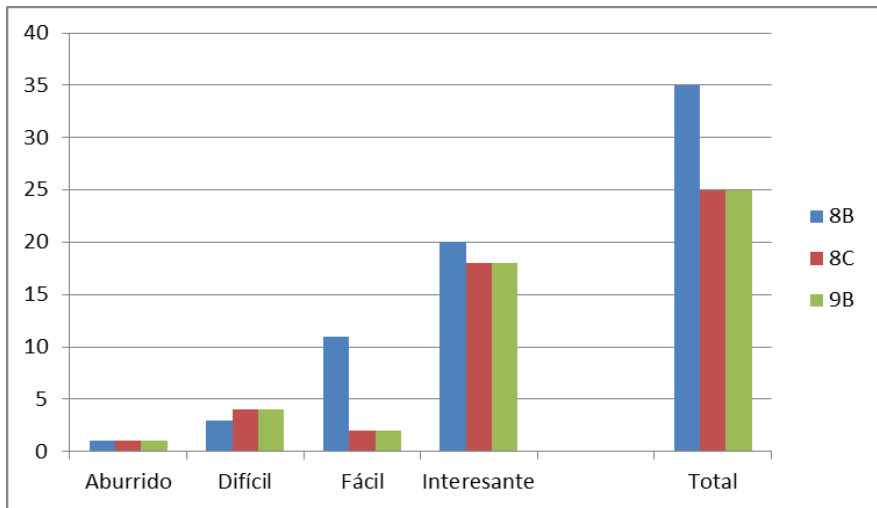


Figure 2 Answers to question No 2

53% of the respondents answered that the text used in the English class are interesting, a15% answered the texts were easy and a 2, 85% answered the text were bored. In this respect could be said that teachers seem to know their students since they choose the texts taking into account what could call students attention to read.

*¿Qué haces para entender los textos que lees en inglés?*

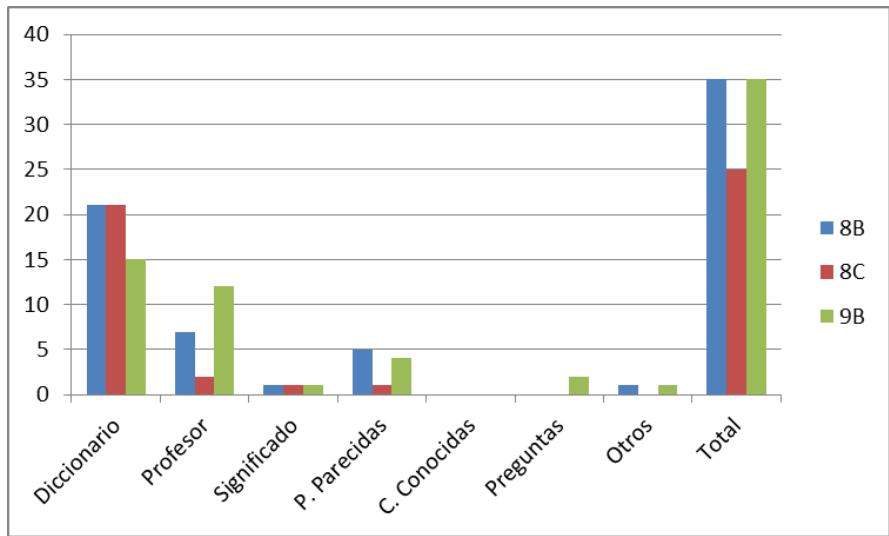


Figure 3 Answer to question No3

54% of the students answered that looking the words up in the dictionary is the most frequent activity done to understand the text, 19% of the students ask the teacher and 14% use other strategies to understand the text.

There is a correspondence between this result and teacher beliefs about the relevance of vocabulary to understand the text.

*¿Las actividades realiza el profesor te ayudan a comprender el texto que lees?*

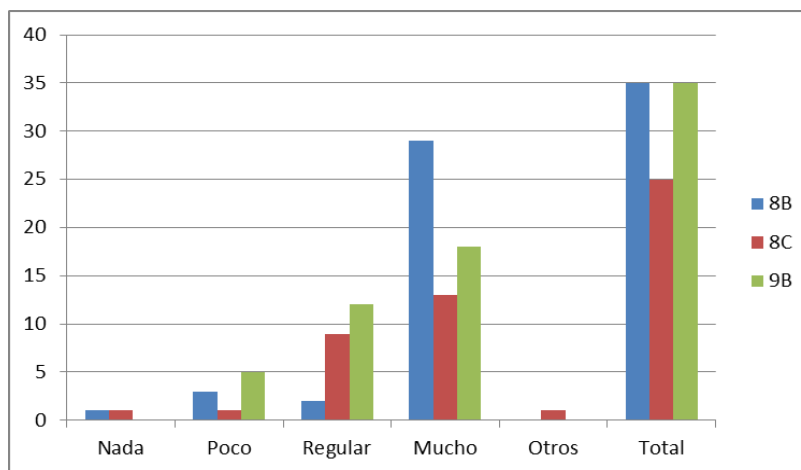


Figure 4 answer No 4

57% of the students expressed that the activities the teachers suggest in class help them to understand the text, 21% answered that the activities help them to understand in a normal way and a 7% answered that the suggested activities just help them a little.

*¿Cuál de las siguientes actividades te facilitan la comprensión de un texto en inglés?*

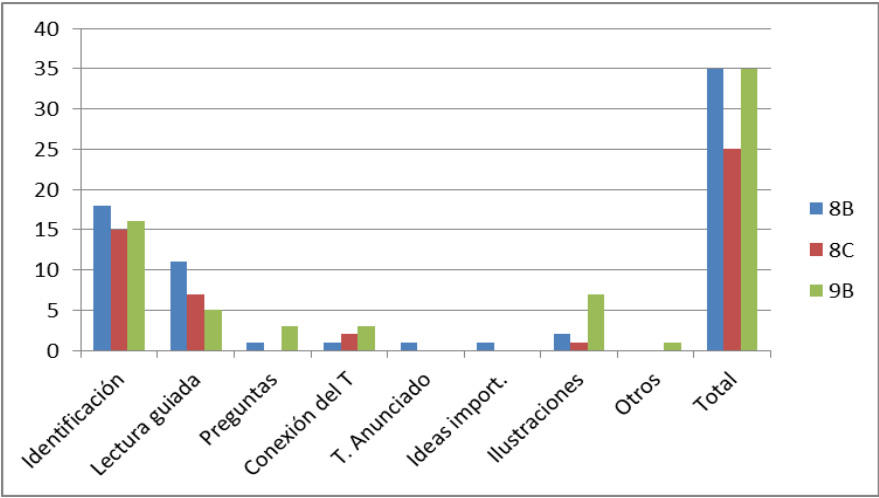


Figure 5 Answer to question No 7

46% of the students expressed that word recognition is the strategy that enable the most the reading comprehension of the text, 21% of the students answered that guided reading help them to understand and 19% of the students answered that other strategies such as the use of pictures, questions or connect the text with other already read help them to understand.

Students’ answers are the reflection of how teaching practices influence students’ beliefs about what strategies work better for them.

*¿Los textos que lees en inglés los comprendes?*

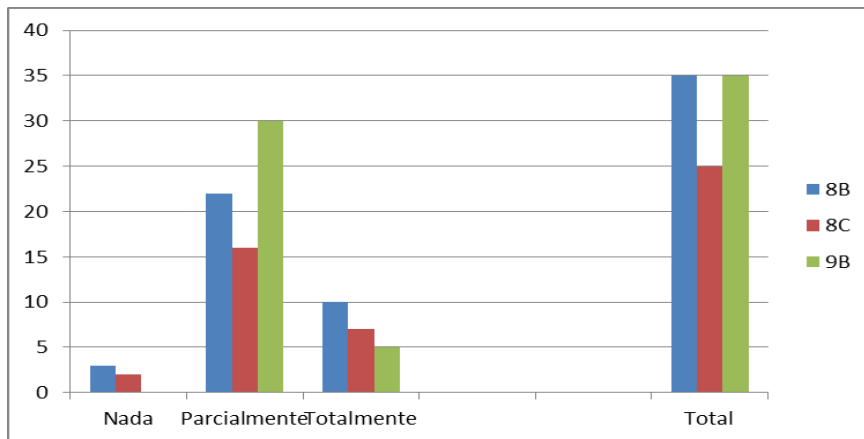


Figure 6 answer to question No 9

64% of the respondents answered that they partially understand the text and a 20% totally understand the text and 16% do not understand the text. This is not surprising. Students translated the text in class but they never really discussed the meaning, the purpose and most of the time the questions addressed fragments or details which were often disconnected.

In conclusion, teacher's beliefs about students are closely connected with the students' view of the reading process in the English class because teachers make decisions about what to do in their classes based on students' interests and level, and students' answers reflect those decisions.

The discussion of this section is presented below.

## Discussion

The survey applied to the students had 10 questions, and this was administered in Spanish in order to ensure that students understand the questions and the purpose of the survey. Students' answers reflect the way teachers approach the text since they tackle the text as a linguistic object in which word recognition is the center of the teaching and learning process of reading.

Now in order to enhance confidence in this research study, a triangulation of the data collected and analyzed is presented in the next section.

**Data Triangulation**

In this study the data triangulation entailed the comparison of the data collected from the different method: semi structured interviews, observations and document analysis. The use of these methods allowed to identify the matches and mismatches among the results emerged from each technique. The following chart exposes some samples of the connection given among each teacher’s beliefs and practices regarding reading.

Teachers	Interviews	Observations	Document analysis
	Beliefs	Practices	
1	A. Teachers believe that most of the	A. They teach one reading class per	A. In general sense students like to read.
2	students do not like to read in English	academic period.	B. Reading is not included in teachers’ planning.
3	B. They beliefs that they follow steps and strategies to teach reading	B. They planned and developed several steps within each stage of the lesson.	
	C. Teacher believe that students should know the vocabulary previously to the reading	C. word recognition main strategy used in the pre reading activity in all the observed classes.	

Table # 4 Data triangulation sample

To summarize, the data collected and analyzed from the different sources provided information which helps me to have a broad perspective of teachers' beliefs and practices about reading at I. E. María Auxiliadora de Galapa. The triangulation of these results offered the opportunity to strength the validity of this research study through the supported evidence of each method results. Next, the relation between teachers' beliefs and practices are portrayed.

### **Relation Between Teachers' Beliefs and Practices**

After analyzing and reporting teachers' answers from the interviews and practices from the observations the relation between teacher's beliefs and practices is observed in different aspects such as teachers' planning and execution of the reading class; the relevance of the vocabulary in the reading comprehension; the teachers' perception about students' role in the teaching and learning of reading; the criteria to choose a text and elaborate a reading program and their own view of their practices. However, besides the connections or consistencies, some differences were identified between what the teachers believe and do regarding reading. To illustrate this some examples are presented:

On the one hand, Teacher one expressed that she teaches reading taking into account what allows the students to move forward in the reading; however in her classes she focused on vocabulary meanings, translating and answering questions at the literal level of comprehension. No inferences or critical questions or activities were prompted.

Then there is a strong relation between what she believes reading should be taught and the way she teach reading, because she thinks that the meaning lies in the text, mainly in the words of the text. That is why she teaches vocabulary and she thinks that translation provides the key to understanding a text.

So there is not coherence between what she said and what she did. On the other hand, she believes that teaching reading is a guided process, and during the development of her lesson this belief was demonstrated since she accompanied the students throughout the process of reading.

Participant two believes that she used different strategies when teaches reading; however, most of her work was based on vocabulary and language instructions or explanations. On a positive note, she planned their classes following some stages and she executed them as she planned.

Participant three believes that reading is important, basic and necessary in second language learning; nevertheless she teaches reading once in an academic period. What was consistent in her beliefs and practice was the use of different reading strategies during her classes. She believes that reading strategies are important and she used.

These consistencies and inconsistencies found from teachers' answers to the semi structured interview and from the classroom observations are part of those strong beliefs which have influence over the less strong beliefs and therefore over the practices (Borg cited in Birello 2012). The inconsistencies can be caused by contextual factors such as classroom management or use of resources and time constraints. Next some findings related to these strong beliefs are described.

- ✓ Teachers believe that when they use the audio of the text or read aloud they integrate and develop listening skills.
- ✓ Teachers believe that having students copy vocabulary or answer questions means developing writing skills
- ✓ Teacher believe that class participation is synonym of learning
- ✓ Teachers believe that the way the teach reading is effective because it is what has worked for their classes.

However, it may be that for the INEMA teachers a class “works” when students are busy doing something: translating, answering questions, looking words up in the dictionary. Besides, it is interesting that the range of activities they do in the class are quite limited. They never address the purpose of the reading, the text organization, the relation of one part with another part of the text or the relation of one part with the whole. They never compare one text with



another, they seldom extrapolate the reading wit their lives; they do not use the text to learn about anything. The repertoire of reading strategies they know seems quite limited.

This chapter reported descriptions, explanations, evidences and discussions of the results obtained from the data analyzed of the different method used in this research study in order to answer the research questions. The next section will expose the conclusions of this study, the implications, and the suggestion for further research as well as my personal reflection.

## **CHAPTER 5 CONCLUSIONS**

This chapter will present the conclusion of this study by reviewing the objectives proposed to answer the research questions. Implications and some suggestion for further research will be exposed and finally some personal comments will be given.

This study aimed at identifying the relation between teachers' beliefs and the teaching of reading in English at INEMA, analyze the beliefs and practices and identify the contextual factors involved in the teaching of reading process. As conclusions of this study, it can be said that the goals were accomplished because the procedure to achieve the objectives were coherent with the research purposes. A case study design was used with ethnographic methods which allowed to capture rich data from each participant. The data collected and analyzed provided significant information about teachers' beliefs about reading as well as the way they teach reading. The main conclusions will be presented taking into account the research objectives:

### **Research Objectives**

#### **1. To analyze INEMA English teachers' practices regarding reading.**

- ✓ They do not concede much importance to the role of the reader and how the readers' prior knowledge and experience is an equally important factor in the text; for that reason they do not really prepare students to read the text before starting or they do not teach students to become strategic readers.
- ✓ In spite of the fact that teachers expressed that they do not have any theory or approach to teach reading, teachers' reading practices were identified to belong to the Bottom up approach (Tindale 2003) and the reading comprehension based approach Wallace 2001; Williams & Moran (1989, as cited Masuhara, 2001). It means that they have a traditional view of reading, probably derived from their own experience as learners.

- ✓ They seem unaware of how texts are related to context and how they achieve social purposes: solving problems, persuade, describe things, and explain phenomena. So they never deal with text purposes.
- ✓ They do not see texts as representatives of type of texts and that teaching the repetitive patterns can help students deal with new ones.
- ✓ They are not aware of how the different parts of the text (not just words) work towards the overall meanings of the text and that these connections between the parts of the text should be taught so that students can gain understanding of the whole text.
- ✓ They do not seem to understand that reading is a social process, and that reading in the classroom should be connected to some kind of realistic goal; it should not just be an academic exercise for the sake of the SABER test, but an activity for the sake of entertainment, of for constructing content knowledge, or for enriching one's perspectives, or for comparing things, for understanding instructions, etc.
- ✓ There is little relation between the significance of teaching reading, reading comprehension and reading strategies and the teachers' actual practices.

## **2. To identify INEMA English teachers' beliefs about reading.**

The INEMA teachers' beliefs about reading identified, correspond to subjective and objective dimensions (Richards & Lockhart 2007) that each participant has about the process. Some of those beliefs are stronger than the others and therefore were those that took relevance in teachers' decisions to teach reading (Borg 2012, cited in Birello 2012).

Example of these beliefs are:

- ✓ The centrality of vocabulary to read.
- ✓ The integration of listening as an important part in the process of reading.
- ✓ The role of answering post reading questions.
- ✓ The reading view as a step by step process.

- ✓ That reading should be taught in order to enrich vocabulary.
- ✓ That encouraging students to participate make them feel motivated to read.
- ✓ That independent and silence reading help to understand the text.
- ✓ That teacher's role is to clarify what the students do not understand.
- ✓ Teacher's role is basically a guide, etc.

### **3. To identify contextual factors influencing the teaching of reading in English at INEMA .**

The contextual factors identified during the teaching practices of reading were related to the use of resources, time management, and classroom t.management. For example:

- ✓ The lack of adequate and consistent choice of materials is probably derived from the lack of resources in the school.
- ✓ The limited frequency of English lessons (3 hours a week) seems to influence teachers' decision not to devote much time to reading, so reading does not have much continuity.
- ✓ The classroom management in some of the lessons observed proved to be significant challenge because some of the teachers spend considerable time getting students to pay attention, to focus on the text and the activities proposed and to behave properly.

As a final consideration it is important to note the role of the school, the coordination or the secretary of education in the supervision of the syllabi and the implementation of the syllabus, that is, if things were the way they should be, the school should make sure that teachers teach reading in the appropriate way and there is a consistent reading program in English. And this should be reflected in the syllabi. Someone should notice the gap and do something about it. If no one cares, things never change, teachers do not feel compelled to teach reading and meet the standards.

In the following paragraphs the implications of this study will be described.

## Implications

Considering the findings of this research study some implications can be established. The first one concerns the need to share the findings of this study in order to offer teachers the opportunity to be aware of their own practices and how their beliefs shape what they do. The second implication has to do with the need of creating the space to make collaborative work with a specialist peer or a learning community among teachers and educators to engage in reflection on the beliefs and practices in order to start the transformation of the teaching practices. The third implication is related to the possibility to ask school or municipal administrators the support teacher educational programs in order to offer teacher professional development that would provide the teachers with other views of reading and methodological support for them to start new approaches to reading in the classroom and a revision of the curriculum so that students at INEMA are given the opportunity to develop reading abilities. Special emphasis should be laid on the teachers' responsibility to teach reading since this skill besides being evaluated in internal and external texts, is necessary and important in any academic, social or occupational activity for all individuals.

This study offers significant information about the sources and conceptualizations underlying teachers' beliefs and practices regarding reading; it also offers relevant findings to understand teachers' beliefs and practices about reading at INEMA and the implications of those findings that led me to suggest more research in this area. I consider necessary to go in depth about aspects such as beliefs related to the way the reading process is being carried out in Spanish, what is taught in Spanish regarding to reading, how is taught because it is possible that something similar could be happening in this area s.

Another suggestion for further research could be an action research study in which teachers can be familiarized with some new notions to teach reading, for instance, TAVI or genre-based pedagogy in order to plan some sequenced reading activities in which they have the opportunity to adopt new reading teaching practices and left those traditional practices in pro of the students.

## **Personal Reflection**

This research study has offered me the opportunity to understand the source of teachers' decisions and practices, has helped me to identify my own beliefs and approaches to teaching reading, but the most important has helped me to reflect about my own practice and discover other ways to tackle a text, to plan a reading class, to make a text a comprehensible input and enable students as active readers.

Besides, this research study encourages me to continue doing research and continue my professional development in order to contribute to my institution progress and to the education of my students.

## References

- Bamanger, E. & Gashan (2014). In-Service EFL Teachers' Beliefs about Teaching Reading Strategies. *English Language Teaching*, 7, 14-22. Canadian Center of Science and Education, doi:10.5539/elt.v7n8p14
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. USA: W.H. Freeman and company.
- Birello, M. (2012). Teacher Cognition and Language Teacher Education: Beliefs and Practice. A conversation with Simon Borg. *Balleterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(2), 88-94. .
- Borg, M. (2001). Key Concepts in TLT: Teachers' Beliefs. *ELT Journal*, 2, 186-188. Oxford University Press. doi: 10.1093/elt/55.2.186
- Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on what Teachers Think, Know Beliefs and Do. *Language Teaching*, 36 (2), 81-109. doi. Org/10.1017/S0261444803001903
- Borg, S. (2009). Exploring Tensions between Teachers' Grammar Teaching Beliefs and Practices. *System*, 37, 380–390. doi:10.1016/j.system.2009.03.002
- Borg, S. (2008) "English Language Teachers' Beliefs about Research: Perspectives From The Netherlands". *Journal of the Dutch Association of Modern Language Teachers*, 9(3); 3-13.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007), *Research Methods in Education* (6<sup>th</sup> ed). London: Routledge/Falmer
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2005) Preface. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. ix-xix). Thousand Oaks, CA: Sage.

- De Zubiría, M & De Zubiría, J. (1998). Pedagogía Conceptual: un nuevo paradigma formativo. Fundación Internacional de pedagogía Conceptual de Colombia Alberto Merani. Retrieved from:  
<https://pedagogiaauraelena.wikispaces.com/file/view/Pedagog%C3%ACa+Conceptual.pdf>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: D.C. Heath and Company.
- Farooq, A. (2013). Prospective Teachers' Beliefs about Concepts of Teaching and Learning. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 1, 41-52. doi/10.1207/s15516709cog0304\_4/pdf
- González, M. E. (2008). English Teachers' Beliefs about Communicative Competence and their Relationship with their Classroom Practices. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 10(1), 75-89.
- Grabe, W. (2004). Research on Teaching Reading. *Annual review of applied linguistic*, 24, 44-69 doi: 10.1017/S90504000030
- Graddol, D. (2006). English next. England: British Council.
- Johnson, K. (1992). The Relationship between Teachers' Beliefs and Practices during Literacy Instruction for Non-Native Speakers of English. *Journal of Literacy Research*, 1, 83-108. doi: 10.1080/10862969209547763
- Johns, T. & Davies, F. (1983) Text as a Vehicle of Information: the Classroom Use of Written Texts in Teaching Reading in a Foreign Language. *Reading in a foreign Language*, 1, 1-19. Retrieved from  
<http://www.nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl11johns.pdf>
- Kelly, C. (2010). *The Transition to Teaching Reading: Knowledge, Beliefs and Identities of Novice Teachers of Reading*. (Doctoral Thesis) Minnesota: University of Minnesota.



- Kuzborska, I. (2011). Links Between Teachers' Beliefs and Practices and Research on Reading. *Reading in a Foreign Language*. 23, (1) 102–128. Retrieved from: <http://www.nflrc.hawaii.edu/rfl/April2011/articles/kuzborska.pdf>
- Li Xu, (2012). The Role of Teachers' Beliefs in the Language Teaching-learning Process. *Theory and Practice in Language Studies*, 7 (2), 1397-1402. doi:10.4304/tpls.2.7.1397-1402
- Lorduy, D. (2008). *Pre-service English Teachers' Beliefs about Discipline at Universidad de Córdoba*. Barranquilla: Universidad del Norte. 142
- Lorduy, D., Lambraño, E., Garcés, G., & Bejarano, N. (2009). In-service English Teacher's Beliefs about Culture and Language Methodology an Exploratory Research in Monteria. *Revista Zona Próxima*, 11, 32-51.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (2011). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Masuhara, H. (2001). Materials for developing Reading Skills. In Tomlinson, (2003). *Developing Materials for Language Teaching*. 340-361. New York: Continuum
- McDonough, J, & Shaw, C. (1993). *Materials and methods in ELT*. Oxford: Brazil Blackwell.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019*. Retrieved from [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560\\_recurso\\_pdf\\_programa\\_nacional\\_bilinguismo.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas extranjeras: inglés* . Retrieved from <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-115174.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Decreto No. 3870. Retrieved from: [www.mineduacion.gov.co/1621/articles-112277\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-112277_archivo_pdf.pdf)

Muñoz, A. P., Palacio, M., & Escobar, L. (2012). Teachers' beliefs about assessment in an EFL context in Colombia.

*PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1), 143-158.

Nespor, J. (1987). The Role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.

Nga, N. (2012). *Teachers Beliefs about Teaching Reading Strategies and their Classroom Practice: a case study of Viet Ba High school* (postgraduate thesis) Vietnam: Vietnam National University.

Nunan, D. (2002). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.

Onwuegbuzie, A. J. and Leech, N. L. (2007) A call for qualitative power analyses. *Quality & Quantity: Springer* 41, 105-121. DOI 10.1007/s11135-005-1098-1

Onwuegbuzie, A. J. and Leech, N. L. (2007). Qualitative Research: A Framework to Enhance Understanding. Retrieved from <http://www.unco.edu/AE-Extra/2007/10/Leech.html>

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. Review of Educational Research, 3, 62, 307-332 Doi: 10.3102/00346543062003307

Paris, S.G. & Hamilton, E.E. (2009). The Development of Children Reading Comprehension. *Handbook of Research on Reading Comprehension*. 32-53 Ed. New York: Routledge

Prater, K. (2009). Reading Comprehension and English Language Learners. *Handbook of Research on Reading Comprehension*. 607-621. Ed. New York: Routledge

Patton, M. Q. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *Health Services Research*. Retrieved from <https://www.uic.edu/sph/prepare/courses/chsc433/patton.pdf>

Raths, J. (2001). *Teachers' beliefs and teaching Beliefs*. Retrieved from <http://ecap.crc.illinois.edu/pubs/katzsym/raths.pdf>

Richards, J. & Lockhart C. (1996). *Exploring teachers' beliefs*. Reflective teaching in second language classrooms. Ed. Richards J. USA: Cambridge University press

Richards, J. (2006). *30 Years of TEFL/TESL: A Personal Reflection*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre. 1-30. Retrieved from: <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/30-years-of-TEFL.pdf>

Richards, J., Gallo, P., & Renandya. W. (2012). *Exploring Teachers' Beliefs and the Process of Change*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre. 1-17. Retrieved from: <http://aaboori.mshdiau.ac.ir/FavouriteSubjects/exploring-teacher-change.pdf>

Richards, K. (2003) *Qualitative Inquire in TESOL*. New York Palgrave

Robson, C. (2011). *Real World Research*. United Kingdom: John Wiley & Sons.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación Qualitativa en Educación Fundamentos y Tradiciones*. España: Mc Graw Hill

Thomas, D. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, ( 27), 237-246. DOI: 10.1177/1098214005283748

Tindale, J. (2003). *Teaching Reading*. Macquarie University

Torregroza, E. (2014). *English Teachers' Beliefs and Practices in Relation To EFL*

Ulusoy, M., & Dedeoglu, H. (2011). Content Area Reading and Writing: Practices and Beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (4). Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n4.1>

Vanegas, N. (2010). Reading Comprehension in the foreign language from a discourse perspective. *Colombian Applied Linguistic Journal*. 12, (2), 97-109

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. USA: Cambridge University press.

Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3<sup>th</sup> Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

## APPENDIXES

### Appendix 1 Semi-Structured Interview Questionnaire

¿Qué es lectura para usted?

¿Qué tan importante es la lectura en el aprendizaje de una segunda lengua?

¿Qué es para ti comprender un texto?

¿Qué se necesita para comprender un texto?

¿Qué tan integrada está la lectura con otras habilidades?

¿Se enseña como una habilidad separada o no?

¿Te enseñaron a leer en inglés?

¿Cómo te enseñaron a leer?

¿Cómo aprendiste a leer en inglés?

¿Cómo tus experiencias han influenciado tu enseñanza de la lectura?

¿Aplicas algunas de esas estrategias de enseñanza de lectura con tus propios estudiantes?

¿Qué prácticas de enseñanza de lectura definitivamente no aplicas de las que mencionaste? ¿Por qué?

¿Crees que necesitas cursos o capacitación para mejorar la enseñanza de la lectura?

¿En qué sería esa capacitación específicamente?

¿Crees que tus estudiantes son buenos lectores en inglés? ¿Cómo los sabes?

¿Crees que a los estudiantes les gusta leer en inglés? ¿Cómo lo sabes?

¿Crees que deberían leer más?

¿Cuál consideras debería ser el criterio para escoger los textos que leen los estudiantes?

¿Cuál criterio utilizas para escoger los textos?

¿Qué tipo de textos manejas para enseñar lectura?

¿Crees que los estudiantes deberían leer diferentes tipos de texto? ¿Cuáles?

¿Cuáles piensas son los factores que influyen en la elaboración del programa de lectura?

¿Cómo influyen estos factores?

¿Cómo decides qué vas a hacer en la clase de lectura? ¿Qué haces con unos estudiantes o con otros?

¿Tienes en cuenta las necesidades o preferencias de los estudiantes para decidir qué enseñar a leer o cómo enseñar a leer en inglés?

¿Sigues los estándares al momento de planificar tus clases de lectura? ¿Por qué sí o no?

¿A cuáles estándares le apuntas? ¿Qué has hecho para lograr esos estándares?

¿Cómo determinas el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes en un material específico?

¿Tú enseñas lectura? ¿Con qué frecuencia? ¿Por qué?

¿Cómo enseñas lectura? (Describe las actividades que haces para enseñar a leer en la clase de inglés)

¿Cuál consideras que es la mejor manera de enseñar a leer en inglés?

¿Tú aplicas esa metodología?

¿Enseñas lectura con miras a la prueba Saber? ¿En qué sentido haces esta alineación?

¿Cómo ayudas a los estudiantes a comprender un texto?

¿Para enseñar lectura sigues una teoría, modelo o enfoque en particular?

¿Cuál es esa teoría o enfoque o principio?

¿Consideras que los estudiantes deben interactuar con el texto autónomamente y contestar preguntas al final, o consideras que tú debes guiarlos durante la lectura?

¿Enseñas estrategias de lectura?

¿Cuáles son las estrategias más importantes para desarrollar habilidades de lectura?

¿Qué nivel de lectura apuntas tu instrucción? ¿Literal? ¿Inferencial? ¿Crítico-intertextual? ¿Por qué?

¿Qué tipo de estrategia de lectura enseñas con cada uno de estos niveles?

¿Cómo consideras deben enseñarse las estrategias de lectura?

¿Cómo enseñas esas estrategias?

¿Enseñas a deducir significado de acuerdo al contexto? ¿Cómo?

¿A identificar el tema de un texto? ¿Cómo?

¿A identificar información específica? ¿Cómo?

¿A activar los conocimientos previos antes de leer?

¿A hacer predicciones acerca del texto? ¿Cómo?

¿A identificar y comprender palabras parecidas al español?

¿A pedir ayuda cuando la necesitan?

¿A hacer representaciones gráficas de los textos? (resúmenes, tablas, diagramas con la información) ¿Cómo evalúas la lectura? ¿Por qué?

### **Post-Interview Questions: Teacher No 1**

1. Con respecto a las dos clases ¿qué cosas crees tú que te funcionaron y qué cosas crees que no te funcionaron de acuerdo a lo que tú habías planeado?
2. ¿Por qué iniciaste las lecturas con vocabulario?
3. La primera parte de las lecturas las iniciaste con trabajo de vocabulario. ¿Qué cosas les pedías hacer a los estudiantes con ese vocabulario?

4. ¿Consideras tú que sin hacer ese trabajo previo y exhaustivo de vocabulario los estudiantes podrían entender o no entender el texto?
5. ¿Qué estrategias de lecturas utilizaste con los textos?
6. ¿Crees que los estudiantes sabían qué estrategias de lecturas utilizaban y para qué las utilizaban?
7. ¿Por qué le pediste a los estudiantes escribir el vocabulario en el cuaderno?
8. ¿Cuál fue el propósito de las lecturas?
9. ¿Cuál era el propósito de escuchar el texto?
10. ¿Qué nivel de lectura trabajaste con los textos?
11. ¿Y desde un inicio tenías en mente de que ellos sacaran y escribieran todo el vocabulario en general o solamente algunas que fueran muy particulares?
12. ¿Cuál fue el propósito de hacer la traducción?
13. ¿Qué otro tipo de actividades hiciste con la lectura además del vocabulario y la traducción?
14. Los textos que escogiste para que ellos leyeran, ¿los escogiste bajo qué consideraciones?
15. ¿En qué medida crees que los estudiantes comprendieron el texto?

#### **Post-Interview Questions: Teacher No 2**

1. ¿qué cosas de la clase crees que te funcionaron y qué cosas no?
2. ¿cómo planeaste la clase cuando pensaste en trabajar las lecturas?
3. ¿cuáles estrategias fueron utilizadas en la clase de lectura?
4. ¿Cuál fue el propósito de escribir el vocabulario en los cuadernos?
5. ¿Qué propósitos tenías con los textos?
6. ¿Crees que los estudiantes sabía qué estrategias de lectura utilizaba?
7. ¿Cuál fue el propósito de utilizar el audio de la lectura?
8. ¿Por qué dejar que los estudiantes lean solos el texto?
9. ¿cuál fue el objetivo de incluir recursos tecnológicos en la clase de lectura?
10. ¿Crees que los estudiantes pueden comprender el texto sin el trabajo previo del vocabulario?
11. ¿Cuál fue el objetivo de responder las preguntas de falso y verdadero?
12. ¿A cuál nivel de lectura apuntó tu instrucción?
13. ¿En qué medida crees que ayudaste a los estudiantes a comprender el texto?

14. ¿Crees que se cumplió el objetivo de la clase?

**Post-Interview Questions: Teacher No 3**

1. ¿Qué cosas crees que te funcionaron y qué cosas crees que no funcionaron en la clase de lectura?

2. ¿Crees que lograste interesar a los estudiantes en la lectura?

3. ¿Qué propósito tenías con el texto?

4. ¿De qué manera les estás ayudando a leer textos similares?

5. ¿En qué medida crees que los estudiantes comprendieron el texto?

6. ¿A qué nivel apuntó tu instrucción? ¿Por qué solo apuntaste a ese nivel?

7. ¿Las estrategias de lecturas que utilizaste ayudaron a los estudiantes a comprender el texto?

8. ¿Crees que los estudiantes sabían qué estrategias de lecturas utilizaban y para qué las utilizaban?

9. ¿Cómo te planeaste la clase cuando pensaste trabajar la lectura?



## Appendix 2 Sample of Semi structured Interview Transcription Format: Teacher 1

<b>Date:</b> 13/08/15 <b>Time:</b> 10:20 am <b>Where:</b> library <b>Interviewer:</b> Litzambra Galé <b>Interviewee:</b> Teacher #1 <b>Interview:</b> # 1	<b>Conventions:</b> (*) Hesitation [...] Silent (#X) Inaudible [++] Laughter (--) Interruption ... Pause
<b>Buenos días, estamos en la biblioteca de la I. E. María Auxiliadora... con la profesora #1 con quien vamos a realizar la entrevista para el proyecto de investigación creencias y prácticas referentes a la lectura.</b>	
<b>Buenos días profe</b>	
Buenos días	
<b>El objetivo de esta entrevista es conocer cuáles son sus impresiones, sus creencias, percepciones con todo lo que tiene que ver con la lectura en el área del inglés. Cuénteme profe en qué grados da clase, qué tiempo tiene de experiencia...</b>	
Bueno, en estos momentos estoy dando clase en grado octavo en dos cursos de inglés. Bueno de mi experiencia que tengo en lectura... para ser franca (*) casi nunca hacía esas actividades [...] pero últimamente yo he tomado la lectura y esa experiencia ha sido muy significativa en cuanto a la motivación que tiene los estudiantes en hacer las lecturas. Estas lecturas son... sencillas, son textos cortos para que el estudiante no se agote. (*) Inicialmente al estudiante le pregunto, le coloco el texto, luego le hago (*) que participen preguntándole qué cuál de esas palabras conocen o tienen mucha similitud con la del (*) con del significado que hay en español... depende de su escritura. Los estudiantes comienzan a buscar las palabras que ellos creen que conocen y así comenzamos el (*) proceso de la lectura.	
<b>Ok, cuénteme un poquito de su experiencia como estudiante. ¿Cómo aprendió usted a leer en inglés? ¿Cuál fue su experiencia para aprender a leer en inglés?</b>	
Bueno, yo supongo que a mí y a otros compañeros les tocó la misma suerte. La verdad es que cuando yo estuve en la universidad casi nunca nos enseñaron a leer en inglés. Se... suponía... el profesor suponía que ya nosotros traíamos bases... y en esa suposición cada quien hacía lo que le correspondía... autodidacta. Entonces no recuerdo mucho que nos hayan hecho énfasis en ese aspecto de la lectura. Nosotros ya teníamos que supuestamente saber leer en inglés.	
<b>Ok, tomando como base esa experiencia, que podría decirse no fue experiencia porque no recibieron la instrucción... ¿cómo visualiza usted la importancia de la lectura dentro del aprendizaje del inglés?</b>	
Bueno, creo que es importante (*) aunque la lectura en un idioma extranjero es un poco compleja... ¿verdad? Pero los estudiantes... yo creo que paso a paso se pueden lograr muchas cosas. Yo pienso que en mi experiencia los estudiantes no quieren, no les gusta que uno les meta el conocimiento uno tras de otro como una choricera, sino que vaya uno paso a paso para que ellos puedan ir procesando la información. Eso es lo que yo he captado de estas situaciones. De que los estudiantes... usted tiene el video... yo hago paso por paso y yo pienso que ellos así se motivan más. Pero si comienzo a hablarles en inglés todo, ellos desconocen algunas palabras (*) lo más lógico es que ellos se me achanten en la silla y no hacen nada. Y yo creo que están haciendo, pero no hacen nada. Entonces como yo he visto ya... yo tengo esa experiencia... entonces yo trato que la gran mayoría participe con cosas sencillas para llegar a lo más complejo.	
<b>¿Para usted qué es comprender un texto?</b>	
Un texto comprenderlo... quiere decir que el estudiante sepa lo que se está diciendo en el texto.	
<b>Y ¿qué se necesitaría para que el estudiante sepa qué dice el texto?</b>	
Se necesita... primero mucha paciencia porque es un idioma extranjero. Pero igual el estudiante a veces... no todos los estudiantes lo hacen... pero la gran mayoría en algunas situaciones... ellos toman como referente... ellos toman como lo decía anteriormente palabras conocidas y van sacando digamos que la conclusión de algún párrafo de acuerdo a las palabras que conocen. Ellos así pienso que saben o comprenden el texto de acuerdo a las palabras que conocen y van sacando el significado en sí del párrafo. Porque es que yo los mando a leer es por párrafos. Y luego ya después si se le hace la lectura profunda.	
<b>Bueno retomando sus palabras, usted dice que es muy importante la lectura en inglés, pero que es compleja, que es un</b>	

<b>proceso que necesita un paso a paso...</b>
Si...
<b>¿Usted les lleva a los estudiantes esos paso a paso cuando les enseña lectura?</b>
Si lo llevo porque eso es precisamente lo que yo hago en clase.
<b>Ok, dentro de la enseñanza de lectura, usted comentaba que no lo hacía de manera frecuente... [--]</b>
No, no lo hacía de manera frecuente porque a veces esto también toma mucho tiempo, ya. Esto no es una hora, ni dos horas... eso me toma mucho tiempo y la exigencia de la institución es que uno desarrolle... abarque la mayoría de los temas que nos dan para cada período. Entonces como eso me abarca mucho espacio, mucho tiempo yo por lo menos hago una sola lectura... en el período. Una sola lectura.
<b>¿Una por período?</b>
Una por período. Porque luego si esas cuatro o cinco lecturas... no agoto los demás temas que necesito evacuar del proceso.
<b>Bueno y cuando enseñas la lectura por período, ¿usted la integra con otras habilidades? ¿Cómo las integra?</b>
Bueno [...] a mí me gusta que los estudiantes también (*) desarrollen el Listening. Pero resulta que aquí en esta institución [++] es casi imposible. Eso es desastroso porque yo lo he intentado primero... en el proceso de la lectura es importante el Listening porque yo... a mí creo que eso es lo que a mí me resultaría y es lo ideal. Le coloco un texto, le coloco el Listening para que ellos vayan educando el oído y luego ahí se me podría facilitar un poquito más. Pero resulta que aquí las grabadoras que tengo están un poco limitadas. No tienen el volumen alto. Ya he buscado todos los recursos, pero no me ha dado resultado porque los cursos que tengo no tienen mucha acústica, tiene muchas ventanas y se me pierde el sonido y definitivamente eso es imposible.
<b>Bueno entonces podríamos decir [--]</b>
Pero el Listening es importante. Para mí el Listening es importante.
<b>¿Entonces podríamos decir que cuando enseña lectura a usted le gusta integrar la lectura con la habilidad del Listening?</b>
Sí
<b>¿Es la única con la que la integra o de pronto también puede incluir otra habilidad?</b>
Sí, de hecho el Writing lo hago, pero antes.
<b>¿Cómo hace ese Writing antes de la lectura?</b>
Porque yo tomo el texto... (*) En mi casa miro que está diciendo el texto. Tomo las palabritas, les escribo en el tablero... Miren esta palabra ya ustedes la conocen ¿cuál es? Y así ellos me dicen y yo voy tomando datos de los que ellos conocen y así se me hace más fácil. Lo que no conocen yo se los voy diciendo por partes. Y así ellos... yo siento que ellos están muy motivados. Así se motivan ellos.
<b>Bueno, además del vocabulario, de ¿qué otra manera los ayuda a ellos a entender el texto que están leyendo?</b>
¿De qué otra manera? [...] pues si ellos comienzan a decirme frases... porque las frases están compuestas de verbos y todas esas cosas y pero hay algunas palabras que ellos no conozcan yo les digo oye miren esto se parece a tal cosa y la otra y miren esto y lo otro... y ellos van como deduciendo dependiendo el contexto de lo que se está hablando.
<b>Bueno, ¿cuándo enseña lectura tiene en mente alguna teoría, enfoque para enseñar lectura, o alguna metodología especial o lo hace por intuición?</b>
Bueno fíjate que no. Yo lo hago siempre por intuición. Nunca me caso con ninguna teoría. Lo hago porque eso es innato en mí. O sea no le presto atención a ninguna teoría de estas, que son importantes. Pero imagínate, me pongo yo a pensar, esta es la teoría de tal. Sólo pienso en cómo los estudiantes pueden avanzar si yo hago esto o hago lo otro.
<b>¿Cómo piensa que debe interactuar el estudiante con el texto? Si él debe interactuar sólo con el texto, trabajar sólo con el texto y al final responder preguntas o de pronto usted considera que usted debe guiarlo durante todo el proceso.</b>
[...] yo hago de guía durante el proceso de lectura. Cuando yo veo que ellos están listos, bueno entonces sí a partir del texto que ustedes lo conocen, lo manejan entonces contesten estas preguntas.
<b>Hace un ratito comentaba que le gustaba mucho trabajar con el vocabulario, que ellos sacaban el vocabulario, las palabras que ellos desconocen y que usted les ayudaba con eso, que les guía en el proceso de la lectura y que también les permiten que ellos hagan deducciones con las palabras que ya de pronto ya conocen o desconocen. ¿Qué otras estrategias utiliza para enseñar lectura?</b>
Cuando enseño lectura... a ver ¿qué hago? [...] (*) A veces lo hago. A veces hay algunos niños que son muy pilosos y me dicen seño yo ya sé que dice ahí aunque hay otros que no sabe ahí que dice. Entonces ¿qué sucede? Como el niño dice seño yo ya sé que dice ahí yo lo tomo a él como referente... bueno miren que fulanita va a decir que es lo que dice ahí. Y me parece que es importante esta situación porque los otros compañeros que están allá se ponen pilas y dicen voy a busca la manera de sobresalir

también. Y ya en la próxima clase ya no sólo es ese sino que son varios. Me dicen seño yo ya sé lo que dice ahí. Y entonces comienzo: fulano que dice ahí, zutano que dice... y ellos se motivan. Yo pienso que eso es proporcional al grado... (*) Como yo tengo el grado octavo... de sexto, séptimo y octavo hay que tener mucha paciencia con ellos también. Ya en el noveno, décimo y undécimo bueno habría que mirar qué estrategias. Pero lo básico. Yo pienso que lo básico, en lo básico está ese proceso que genera algo significativo.
<b>Bueno si usted habla de lo básico, entonces en el nivel de lectura que trabaja sería ¿exactamente cuál?</b>
Una lectura que no tenga mucho... que no tenga... que te digo... acorde al grado primero, que no tenga mucha complejidad, ya. Porque yo pienso que la complejidad va de acuerdo a los grados. Si yo le coloco al estudiante un texto súper largo [...] ¡imagínate! Largo y en otro idioma, lo primero es que van a chocar, van a chocar con esto que está aquí y hasta se ponen renuentes a no hacer nada. Pero si yo voy cogiendo... ahhh mira que esto, miren que hay un tema que es chévere, y que les guste a ellos de pronto también.
<b>¿A qué nivel apunta la instrucción? ¿A trabajar un nivel literal, un nivel inferencial, o a trabajar un nivel crítico?</b>
No, al nivel literal primero. Inicialmente el nivel literal. Yo no puedo pretender que un alumno me infiera si todavía no hace la primera parte que es literal.
<b>Muy bien. Cuando escoges el texto asumo y si estoy equivocada de pronto me corriges, que tienes en cuenta el grado de dificultad que tiene el texto de acuerdo al nivel [--]</b>
Exacto
<b>¿Qué otros criterios tienes en cuenta cuando escoges un texto para que lo lean los estudiantes?</b>
Que de pronto sea interesante para ellos.
<b>¿Y qué consideras tú que es interesante para los estudiantes? [--]</b>
De acuerdo a la edad, De acuerdo a la edad. (*) De pronto de viajes, cosas así que estén el contexto, que es como lo que les llama la atención. Bailes (*) cosas así. Que a la juventud les gusta mucho el baile entonces uno tiene que meterse por las preferencias que ellos tienen para así llamarles la atención a ellos en la lectura.
<b>Bueno cuando trabajas lectura con los estudiantes en inglés ¿apuntas a prueba saber?</b>
[...] Sí... si tú te das cuenta cuando nosotros hacemos estas lecturas es para que el muchacho enriquezca el vocabulario, si ya tiene un vocabulario bien cargado, bien estructurado... el estudiante más adelante en los otros niveles, en los otros cursos... ya el muchacho cuando esté en once... este muchacho es un muchacho mas... más activo en clase. Pero si él... es que yo creo que la dificultad está también en la lectura, porque los muchachos desconocen el vocabulario totalmente y por eso en la prueba saber la gran mayoría no ganan esas pruebas... porque no conocen el vocabulario.
<b>Puedo decir entonces que de acuerdo a lo que tú consideras ¿la estrategia de trabajar vocabulario es como la más importante para enseñar lectura?</b>
A mí me parece... en mi punto de vista sí. Porque eso es lo que me ha dado a mí resultados.
<b>Lo que te ha enseñado tu experiencia.</b>
Exacto.
<b>Entonces trabajas la lectura con miras a prueba saber, apuntas primero a un nivel básico [--]</b>
Básico y de acuerdo al grado
<b>Cuando trabajas ese nivel literal la estrategia que más utilizada es la de vocabulario [--]</b>
Uhummm
<b>Y si fueras a trabajar un nivel inferencial ¿por cuál estrategia te irías?</b>
Bueno este... teniendo ya como referencia que los estudiantes ya conocen el vocabulario, ya saben lo que dice, entonces le haría preguntas que ayuden a que el estudiante que desarrolle esa habilidad de la inferencia.
<b>¿Usted considera que los estudiantes necesitan leer más en inglés? ¿O no es necesario trabajarle mucho la lectura?</b>
No, no. Si es necesario. Como te decía anteriormente sí es necesario. Pero si nosotros no estuviéramos atados a tantas cosas en el pensum académico, yo pienso que de pronto uno hasta solamente con lectura se daría todo, porque lo que apunta precisamente un idioma (*) extranjero es que el alumno tenga esa competencia de la habilidad comunicativa que es el Speaking. Pero como nosotros estamos atados a muchas cosas... uno... tiene que hacer como a veces... un pare ahí y vamos a seguir con lo otro porque me estoy demorando mucho para desarrollar lo demás [...] pero yo pienso que en un futuro, no será ahora pero en un futuro uno tiene que como que replantear esa situación, pero creo que con un proyecto, pienso, donde... nosotros decimos, nosotros vamos a desarrollar pura lectura, no importa que lo demás no. Yo pienso también... porque en la lectura nosotros sabemos y usted sabe también que ahí se ven muchos temas, sólo que uno no los puede desarrollar enseguida. ¡No miren que esto! Porque uno no tiene

que explicarlo. Entonces uno a veces se vuela tantas cosas [...] porque en la lectura están inmersos muchos temas. Pero no los podemos abarcar todos en un momento, en un todo.
<b>Muy bien, ahorita mencionabas que los estudiantes deberían ser competentes (*) cuando hablas de competente se está apuntando a un estándar en específico... o [--]</b>
Al estándar sí... o sea yo pienso que el estándar es [...] apunta a que el estudiante hable... lo hable. Así de sencillo. Y precisamente para que el estudiante lo hable tiene que haber un paso anterior a eso... porque solamente el nativo lo hace si está en el contexto que él tiene... lo habla desde niño. Pero nosotros cogemos estudiantes a veces que no tienen... ningún proceso anterior al... a la enseñanza del inglés. Entonces a nosotros nos cuesta mucho trabajo y tienen muchas lagunas y eso hace dificultoso esa situación del aprendizaje y que el estudiante logre comunicarse un cien por ciento cuando está en once.
<b>Hago un recuento, dentro de las estrategias de lectura trabajas mucho vocabulario en el nivel literal, ayudas mucho a identificar y comprender palabras parecidas en español, ese trabajo lo haces [--]</b>
Sí. Hago también de que ellos lo subrayen, también a veces les digo que el significado de esa palabra también tiene otros significado. O sea pero los llevo al contexto, el mismo contexto de lo que se está hablando.
<b>Muy bien. ¿Los estudiantes identifican información específica cuando están haciendo lectura?</b>
Información específica como...
<b>Sí, que tú les pidas por favor buscar un dato o una información puntual dentro del texto que están leyendo como una estrategia. Como cuando les haces preguntas y ellos ubican enseguida las respuestas en el texto.</b>
No. Eso no lo hago.
<b>Bueno. O de pronto que hagan predicciones. Que tú les preguntes ¿de qué creen que va tratar el texto? [...] antes de empezar a leer.</b>
No, no hago eso.
<b>O de pronto (*) cuando escoges el tema que tú decías que debía ser interesante para ellos de acuerdo a la edad, al grado de dificultad, de pronto antes de empezar la lectura les... preguntas cosas que pueden estar relacionadas con este tema para ver que tanto saben [--]</b>
Ahhh sí, si lo hago. Eso si les pregunto. ¿Qué tal les parece esto? Si voy a dar por ejemplo un... el texto se refiere de pronto a alimentos entonces yo comienzo a como a sonsacarlos. A decirles ¿qué les parece un plato a esta hora? Un plato de... por ejemplo un pescado a esta hora. Un pescado frito a esta hora. ¡Seño usted lo que tiene es hambre! No, yo no tengo hambre [++] es como para ellos dejarles de que la imaginación le vuele [...] y entonces así... ahhh seño pero mire esto. Eso sí el otro día lo hice también. Y ellos seño usted lo que tiene es hambre a esta hora. No, no, no... tengo. Estoy es tratando de que ustedes se interesen por lo que vamos a hacer ahora.
<b>Bueno, ¿cómo definiría el proceso de lectura en general? ¿Cómo definiría usted la lectura?</b>
Bueno el proceso de la lectura... eso de lectura es importante [...] en cada grado sí [...] hay que tener mucha paciencia con los estudiantes. No a todo el mundo le gusta leer y mucho menos en otro idioma [...] pero los estudiantes... si uno lo es da como el material, la herramienta, y de pronto uno los incentiva mucho ellos... te pueden alcanzar logros significativos.
<b>En su opinión ¿cree que a los estudiantes les gusta o no les gusta leer en inglés?</b>
[...] como eso es por preferencia... pienso que si les gusta... a la mayoría no. A unos cuantos, pero como te digo [...] si uno los deja hacer... nunca se van a interesar, ¡listo! pero si una va no miren que esto es importante. O sea les dice que es importante para ellos. Entonces ellos ahí paso a paso le van tomando como... el carisma... esa situación. No sé. Pienso que... o sea este paso de la lectura que yo hice en meses anteriores yo me di cuenta que los estudiantes a veces uno decía no... a veces uno supone que los estudiantes... no les va a gustar. Pero esa experiencia me sirvió para mirar que ellos se motivan. O sea si tú les das una chispa... ellos... depende del estudiante también... ellos se encienden enseguida. ¡Seño mire esto! Venga yo hago esto, yo hago lo otro y así sucesivamente.
<b>¿Qué temas son los que prefieres escoger en los textos de lectura?</b>
Los temas que por ejemplo... de la actualidad no porque no lo hago eso nunca. Más bien temas que... por ejemplo deportes. Hay bastantes niños que les gusta los deportes [...] (*) preferencias [...] que prefieren ellos. No a mí me gusta esto. O sea las preferencias que ellos tengan así para que ellos me participen más. No a mí me gusta esto, me gusta lo otro. Entonces ahí vamos avanzando en la lectura. Como las preferencias de ellos.
<b>¿Puedo decir que tienes en cuenta mucho al estudiante cuando escoges el texto? [--]</b>
Sí.

<b>Qué les interesa, que cosas les gusta leer... [--]</b>
Exacto
<b>Bueno y si tuviera que elaborar un programa de lectura, ¿qué cosas serían importantes que se incluyeran en un programa de lectura? o ¿qué factores influyen en la elaboración de un programa de lectura? ¿Qué cree usted que debe incluirse, ¿qué no debe incluirse?</b>
Primero no debe incluirse de acuerdo al grado... de acuerdo al grado no debe incluirse textos muy complejos para ellos [...] de acuerdo al grado... temas que a ellos les llame la atención. Por ejemplo noviazgo, cosas que a ellos les llame la atención. De pronto un poquito de... un tema relacionado al sexo, que ellos se inclinan más a esa parte. O sea como dije anteriormente son temas que ellos se interesen, que les guste, que estén en la actualidad y que ellos manejen. Temas sobre redes, temas que ellos manejan sobre el diario vivir. Más bien eso. Eso les llama la atención a los estudiantes. Yo me dado cuenta.
<b>Bueno usted comenta que los estudiantes deben leer más en inglés, que usted tiene en cuenta que los temas sean de su interés, las necesidades y preferencias de los estudiantes, que no son tan buenos lectores, pero que hay que incentivarlos [--]</b>
Que ellos dan. Tú los incentivas y ellos dan. No son todos pero es que es un avance que de cuarenta, hay unos diez que... comienzan y arrastran a los otros. De todas maneras esa es una parte importante ahí porque si uno no comienza, uno no sabe a dónde puede llegar.
<b>Cuando haces lecturas ¿utilizas diagramas, mapas conceptuales, flujo gramas o algún tipo de esquema para trabajar lectura?</b>
(*) Visual... algo con pinturas... con gráficos... con imágenes... sí. Para ayudarlos a ellos también. Porque ellos por medio de la imagen también pueden inferir aunque no sepan bien de qué se tratan.
<b>Ok. ¿Cree que necesita algún tipo de orientación o le gustaría recibir algún tipo de capacitación o entrenamiento referente al proceso de enseñar lectura en inglés?</b>
Bueno yo creo que sí. Yo creo que sí porque uno necesita de todas maneras actualizarse. Porque uno en el salón hace cosas siempre con la mira de que el estudiante... de que en el estudiante su aprendizaje sea significativo. Entonces yo pienso que no está demás que a uno lo capaciten, que lo actualicen, [...] y que de pronto compare con lo que tú haces en el aula de clases con lo que te están diciendo que te puede servir y puede resultar más agradable para los estudiantes el hecho de que tú manejes bien los temas... y que puedas abordarlos a ellos de una manera sencilla.
<b>Ok. Cuando evalúa la lectura, ¿cómo la evalúa?</b>
¿Cómo evalúo la lectura? [...] si. Depende, porque si lo que yo quiero que el estudiante desarrolle, así lo evalúo. Si yo digo no el muchacho está muy... está dispuesto a... a desarrollar el texto o el estudiante participa mucho en clase (*) el estudiante demuestra interés aunque no lo sabe. Pregunta. Todo eso, es como algo integral [...] yo no me caso con ningún... por ejemplo que yo voy a hacer un taller y voy a ver es esto, no. En la forma toda, de lo que él haga. De pronto el interés que le ponga aunque no le guste. Todo eso es importante que al estudiante se le califique, se le evalúe, porque de pronto hay un estudiante que no le guste pero lo hace por el compromiso.
<b>Cuando vas a dar la clase de lectura, tú dices, bueno esta semana voy a enseñar lectura... ¿Cómo decides qué vas a hacer exactamente en la clase con algún grupo o con otro grupo?</b>
Bueno como nada más tengo el octavo grado, y nada más tengo dos cursos, uno que es un poquito más piloso que el otro... (*) Yo pienso... a mí no me sirve hacer lo que hice en el curso anterior, con esto voy a tomar otra táctica, por decir algo. Entonces si por ejemplo si yo comienzo en el octavo B y el octavo A que es donde tengo. El octavo B yo digo pero es que no... yo lo mido por la... es por situaciones que ellos me presentan en la clase. Con ellos no puedo hacer esto que hice acá porque estos pelaos no me van a prestar atención de esa manera. Entonces busco la estrategia. ¿Cuál estrategia? Puede ser que yo venga y le coloque a ellos: bueno muchachos... vengan acá que este texto lo vamos a desarrollar de esta manera... (*) Tomo alguno... al más pilo de la clase y le digo fulano ven acá... dile a los muchachos cuáles son los que... qué es lo que tú crees aquí que es. Entonces, seño yo ya entendí... ya yo entiendo esto (*) dice... yo le pregunto al otro quién más entendió lo que dice que saben... entonces yo sí yo sé, yo sí lo sé... busco como más estrategias para el que está menos motivado que aquellos que ya están motivados y que salen rapiditos, pero a éstos hay que hacerles un proceso de pronto a la inversa.
<b>Si entendí bien la estrategia sería como involucrarlos más a ellos [--]</b>
Sí porque ellos... hay unos que están... definitivamente no les interesa. Entonces la motivación para ellos es distinta porque a mí me interesa que ellos estén involucrados todos y no que tenga uno, dos o tres que sí porque entonces eso si no me va a rendir para nada y me cuesta más trabajo a mí.

<b>Te interesa que estén involucrados en la lectura... [...]</b>
En la lectura [...] que se interesen por lo que vamos a hacer. Sea lectura, sea otra cosa pero que ellos estén ahí, que estemos trabajando.
<b>Y de alguna manera cuando ellos están involucrados ¿cómo percibes que ellos están aprendiendo, que ellos han entendido ese texto que tú les estás proponiendo?</b>
Percibo porque de pronto... hay muchachos que me han sorprendido. Me sorprenden porque me dicen seño... (*) Si aquí dice tal cosa... me preguntan acerca de los que ellos están... seño y entonces ¿cómo se dice tal cosa? Entonces yo percibo que el estudiante comprendió la partecita que le mandé a leer, porque de hecho yo no les mando a leer todo. Lean la primera parte, de este punto a este punto. Miren a ver qué pasa... no seño que ahí dice que tal cosa... entonces yo percibo cuando un estudiante se acerca y me dice seño si esto se dice así... ¿cómo se dice algo que tenga referencia con lo que está ahí? Entonces yo les digo: ahhh no saben, entonces busquen en el diccionario, porque para eso está el diccionario. Y ahí nos apoyamos,... tenemos ayuda del diccionario... alguna cosa que no encuentren yo se los digo y así.
<b>Bueno profe muchas gracias por su colaboración y tiempo que nos ha regalado.</b>

### Appendix 3 Sample Interview Analysis Teacher 1

<b>Date: 13/08/15</b> <b>Time: 10:20 am</b> <b>Where: library</b> <b>Interviewer: Litzambra Galé</b> <b>Interviewee: Teacher #1</b> <b>Interview: # 1</b>			<b>Conventions:</b> <b>(*) Hesitation</b> <b>[...] Silent</b> <b>(#X) Inaudible</b> <b>[++] Laughter</b> <b>(--) Interruption</b> <b>... Pause</b>		
<b>Buenos días, estamos en la biblioteca de la I. E. María Auxiliadora... con la profesora D, con quien vamos a realizar la entrevista para el proyecto de investigación creencias y prácticas referentes a la lectura.</b>					
1	Buenos días profesora		Beliefs	Practices	Central themes
2	Buenos días				
3	<b>El objetivo de esta entrevista es conocer cuáles son sus impresiones, sus creencias, percepciones con todo lo que tiene que ver con la lectura en el área del inglés. Cuénteme profe en qué grados da clase, qué tiempo tiene de experiencia...</b>				
4	Bueno, en estos momentos estoy dando clase en grado octavo en dos cursos de inglés. Bueno de mi experiencia que tengo en lectura... para ser franca (*) casi nunca hacía esas actividades [...] pero últimamente yo he tomado la lectura y esa experiencia ha sido muy significativa en cuanto a la motivación que tiene los estudiantes en hacer las lecturas. Estas lecturas son... sencillas, son textos cortos para que el estudiante no se agote. (*) Inicialmente al estudiante le pregunto, le coloco el texto, luego le hago (*) que participen preguntándole qué cuál de esas palabras conocen o tienen mucha similitud con la del (*) con del significado que hay en español... depende de su escritura. Los estudiantes comienzan a buscar las palabras que ellos creen que conocen y así comenzamos el (*) proceso de la lectura.				
5	<b>Ok, cuénteme un poquito de su experiencia como estudiante. ¿Cómo aprendió usted a leer en inglés? ¿Cuál fue su experiencia para aprender a leer en inglés?</b>				
6	Bueno, yo supongo que a mí y a otros compañeros les tocó la misma suerte. La verdad es que cuando yo estuve en la universidad casi nunca nos enseñaron a leer en inglés. Se... suponía... el profesor suponía que ya nosotros traíamos bases... y en esa suposición cada quien hacía lo que le correspondía... autodidacta. Entonces no recuerdo mucho que nos hayan hecho énfasis en ese aspecto de la lectura. Nosotros ya				

	teníamos que supuestamente saber leer en inglés.			
7	<b>Ok, tomando como base esa experiencia, que podría decirse no fue experiencia porque no recibieron la instrucción... ¿cómo visualiza usted la importancia de la lectura dentro del aprendizaje del inglés?</b>			
8	<p>Bueno, creo que es importante (*) aunque la lectura en un idioma extranjero es un poco compleja... ¿verdad? Pero los estudiantes... yo creo que paso a paso se pueden lograr muchas cosas. Yo pienso que en mi experiencia los estudiantes no quieren, no les gusta que uno les meta el conocimiento uno tras de otro como una choricera, sino que vaya uno paso a paso para que ellos puedan ir procesando la información. Eso es lo que yo he captado de estas situaciones. De que los estudiantes... usted tiene el video... yo hago paso por paso y yo pienso que ellos así se motivan más. Pero si comienzo a hablarles en inglés todo, ellos desconocen algunas palabras (*) lo más lógico es que ellos se me achanten en la silla y no hacen nada. Y yo creo que están haciendo, pero no hacen nada. Entonces como yo he visto ya... yo tengo esa experiencia... entonces yo trato que la gran mayoría participe con cosas sencillas para llegar a lo más complejo.</p>	<p><i>She beliefs that reading is very important in L2 learning</i></p> <p><i>She beliefs that reading in a foreign language is complex.</i></p> <p><i>She beliefs that students do not like to receive too much information</i></p> <p><i>She beliefs that when students receive too much information they cannot process it</i></p> <p><i>She beliefs that speaking in English is not motivating for the students</i></p>	<p><i>She Works step by step in the Reading class</i></p> <p><i>She goes from the simple to complex aspects of the reading</i></p> <p><i>She tries to involve the students in the class activities</i></p>	
9	<b>¿Para usted qué es comprender un texto?</b>			
10	Un texto comprenderlo... quiere decir que el estudiante sepa lo que se está diciendo en el texto.	<i>She beliefs that comprehend is knowing what the text</i>		



		<i>says</i>		
11	<b>Y ¿qué se necesitaría para que el estudiante sepa qué dice el texto?</b>			
12	Se necesita... primero mucha paciencia porque es un idioma extranjero. Pero igual el estudiante a veces... no todos los estudiantes lo hacen... pero la gran mayoría en algunas situaciones... ellos toman como referente... ellos toman como lo decía anteriormente palabras conocidas y van sacando digamos que la conclusión de algún párrafo de acuerdo a las palabras que conocen. Ellos así pienso que saben o comprenden el texto de acuerdo a las palabras que conocen y van sacando el significado en sí del párrafo. Porque es que yo los mando a leer es por párrafos. Y luego ya después si se le hace la lectura profunda.	<i>She beliefs that students comprehend the text when they identify the known words</i>	<i>She reads paragraph by paragraph</i>	
13	<b>Bueno retomando sus palabras, usted dice que es muy importante la lectura en inglés, pero que es compleja, que es un proceso que necesita un paso a paso...</b>			
14	Si...	<i>She beliefs Reading is important</i>		
15	<b>¿Usted les lleva a los estudiantes esos paso a paso cuando les enseña lectura?</b>			
16	Si lo llevo porque eso es precisamente lo que yo hago en clase.	<i>She beliefs that Reading is a step by step process</i>		
17	<b>Ok, dentro de la enseñanza de lectura, usted comentaba que no lo hacía de manera frecuente... [--]</b>			
18	No, no lo hacía de manera frecuente porque a veces esto también toma mucho tiempo, ya. Esto no es una hora, ni dos horas... eso me toma mucho tiempo y la exigencia de la institución es que uno desarrolle... abarque la mayoría de los temas que nos dan para cada período. Entonces como eso me abarca mucho espacio, mucho tiempo yo por lo menos hago una sola lectura... en el período. Una sola lectura.	<i>She beliefs that Reading takes a lot of time</i>	<i>She Works one reading for period</i>	
19	<b>¿Una por período?</b>			
20	Una por período. Porque luego si esas cuatro o cinco lecturas... no agoto los demás temas que necesito evacuar del proceso.			
21	<b>Bueno y cuando enseñas la lectura por período, ¿usted la integra con otras habilidades? ¿Cómo las integra?</b>			
22	Bueno [...] a mí me gusta que los estudiantes también (*) desarrollen el Listening. Pero resulta que aquí en esta institución [++] es casi imposible. Eso es desastroso porque yo lo he intentado primero... en el proceso de la lectura	<i>She beliefs that Listening is important in the Reading</i>		

	es importante el Listening porque yo... a mí creo que eso es lo que a mí me resultaría y es lo ideal. Le coloco un texto, le coloco el Listening para que ellos vayan educando el oído y luego ahí se me podría facilitar un poquito más. Pero resulta que aquí las grabadoras que tengo están un poco limitadas. No tienen el volumen alto. Ya he buscado todos los recursos, pero no me ha dado resultado porque los cursos que tengo no tienen mucha acústica, tiene muchas ventanas y se me pierde el sonido y definitivamente eso es imposible.	<i>process</i>  <i>She beliefs that Listening would help with the reading process</i>		
23	<b>Bueno entonces podríamos decir [--]</b>			
24	Pero el Listening es importante. Para mí el Listening es importante.			<i>Listening is very important</i>
25	<b>¿Entonces podríamos decir que cuando enseña lectura a usted le gusta integrar la lectura con la habilidad del Listening?</b>			
26	Sí			
27	<b>¿Es la única con la que la integra o de pronto también puede incluir otra habilidad?</b>			
28	Sí, de hecho el Writing lo hago, pero antes.			
29	<b>¿Cómo hace ese Writing antes de la lectura?</b>			
30	Porque yo tomo el texto... (*) En mi casa miro que está diciendo el texto. Tomo las palabritas, les escribo en el tablero... Miren esta palabra ya ustedes la conocen ¿cuál es? Y así ellos me dicen y yo voy tomando datos de los que ellos conocen y así se me hace más fácil. Lo que no conocen yo se los voy diciendo por partes. Y así ellos... yo siento que ellos están muy motivados. Así se motivan ellos.	<i>Students get motivated with the previous vocabulary work</i>	<i>She reads the text, identify vocabulary and asks questions</i>	<i>Involve the students in the participation make them feel motivated</i>
31	<b>Bueno, además del vocabulario, de ¿qué otra manera los ayuda a ellos a entender el texto que están leyendo?</b>			
32	¿De qué otra manera? [...] pues si ellos comienzan a decirme frases... porque las frases están compuestas de verbos y todas esas cosas y pero hay algunas palabras que ellos no conozcan yo les digo oye miren esto se parece a tal cosa y la otra y miren esto y lo otro... y ellos van como deduciendo dependiendo el contexto de lo que se está hablando.		<i>She helps to guess meaning when she says that a word is similar to other</i>	
33	<b>Bueno, ¿cuándo enseña lectura tiene en mente alguna teoría, enfoque para enseñar lectura, o alguna metodología en especial o lo hace por intuición?</b>			
34	Bueno fíjate que no. Yo lo hago siempre por	<i>She things</i>	<i>She teaches</i>	

	intuición. Nunca me caso con ninguna teoría. Lo hago porque eso es innato en mí. O sea no le presto atención a ninguna teoría de estas, que son importantes. Pero imagínate, me pongo yo a pensar, esta es la teoría de tal. Sólo pienso en cómo los estudiantes pueden avanzar si yo hago esto o hago lo otro.	<i>about what help the students to go forward</i>	<i>Reading by intuition</i>	
35	<b>¿Cómo piensa que debe interactuar el estudiante con el texto? Si él debe interactuar sólo con el texto, trabajar sólo con el texto y al final responder preguntas o de pronto usted considera que usted debe guiarlo durante todo el proceso.</b>			
36	[...] yo hago de guía durante el proceso de lectura. Cuando yo veo que ellos están listos, bueno entonces sí a partir del texto que ustedes lo conocen, lo manejan entonces contesten estas preguntas.		<i>She guides the Reading processes until students get ready.</i>	
37	<b>Hace un ratito comentaba que le gustaba mucho trabajar con el vocabulario, que ellos sacaban el vocabulario, las palabras que ellos desconocen y que usted les ayudaba con eso, que les guía en el proceso de la lectura y que también les permiten que ellos hagan deducciones con las palabras que ya de pronto ya conocen o desconocen. ¿Qué otras estrategias utiliza para enseñar lectura?</b>			
38	Cuando enseño lectura... a ver ¿qué hago? [...] (*) A veces lo hago. A veces hay algunos niños que son muy pilosos y me dicen seño yo ya sé que dice ahí aunque hay otros que no sabe ahí que dice. Entonces ¿qué sucede? Como el niño dice seño yo ya sé que dice ahí yo lo tomo a él como referente... bueno miren que fulanito va a decir que es lo que dice ahí. Y me parece que es importante esta situación porque los otros compañeros que están allá se ponen pilas y dicen voy a busca la manera de sobresalir también. Y ya en la próxima clase ya no sólo es ese sino que son varios. Me dicen seño yo ya sé lo que dice ahí. Y entonces comienzo: fulano que dice ahí, zutano que dice... y ellos se motivan. Yo pienso que eso es proporcional al grado... (*) Como yo tengo el grado octavo... de sexto, séptimo y octavo hay que tener mucha paciencia con ellos también. Ya en el noveno, décimo y undécimo bueno habría que mirar qué estrategias. Pero lo básico. Yo pienso que lo básico, en lo básico está ese proceso que genera algo significativo.	<i>Beliefs that it is important take advantage of the advanced students to motivate the others.</i>  <i>Beliefs that she should use reading strategies according to the level of the students.</i>  <i>In the basic is the process that generate what is meaningful</i>	<i>She fosters advanced students to express what they know</i>	
39	<b>Bueno si usted habla de lo básico, entonces en el nivel de lectura que trabaja sería ¿exactamente cuál?</b>			
40	Una lectura que no tenga mucho... que no tenga... que te digo... acorde al grado primero, que no tenga mucha complejidad, ya. Porque yo pienso que la complejidad va de acuerdo a	<i>The level of complexity of the text should</i>		<i>The way the teacher introduce the text influence in students motivation</i>

	los grados. Si yo le coloco al estudiante un texto súper largo [...] ¡imagínate! Largo y en otro idioma, lo primero es que van a chocar, van a chocar con esto que está aquí y hasta se ponen renuentes a no hacer nada. Pero si yo voy cogiendo... ahhh mira que esto, miren que hay un tema que es chévere, y que les guste a ellos de pronto también.	<p><i>correspond to</i></p> <p><i>The level of the students.</i></p> <p><i>Beliefs that Complexity has to do with the length of the text</i></p> <p><i>Complexity does not motivate students</i></p>		
41	<b>¿A qué nivel apunta la instrucción? ¿A trabajar un nivel literal, un nivel inferencial, o a trabajar un nivel crítico?</b>			
42	No, al nivel literal primero. Inicialmente el nivel literal. Yo no puedo pretender que un alumno me infiera si todavía no hace la primera parte que es literal.	<i>The levels of Reading should be taught in order: literal, inferential and critical</i>		
43	<b>Muy bien. Cuando escoges el texto asumo y si estoy equivocada de pronto me corriges, que tienes en cuenta el grado de dificultad que tiene el texto de acuerdo al nivel [--]</b>			
44	Exacto			
45	<b>¿Qué otros criterios tienes en cuenta cuando escoges un texto para que lo lean los estudiantes?</b>			
46	Que de pronto sea interesante para ellos.			
47	<b>¿Y qué consideras tú que es interesante para los estudiantes? [--]</b>			
48	De acuerdo a la edad, De acuerdo a la edad. (*) De pronto de viajes, cosas así que estén el contexto, que es como lo que les llama la atención. Bales (*) cosas así. Que a la juventud les gusta mucho el baile entonces uno tiene que meterse por las preferencias que ellos tienen para así llamarles la atención a ellos en la lectura.	<i>Beliefs that texts should be chosen according to students' age, context and preferences</i>		
49	<b>Bueno cuando trabajas lectura con los estudiantes en inglés ¿apuntas a prueba saber?</b>			
50	[...] Sí... si tú te das cuenta cuando nosotros hacemos estas lecturas es para que el muchacho enriquezca el vocabulario, si ya tiene un vocabulario bien cargado, bien estructurado... el estudiante más adelante en los otros niveles, en los otros cursos... ya el	<p><i>Reading is taught to enrich vocabulary</i></p> <p><i>Students</i></p>		

	muchacho cuando esté en once... este muchacho es un muchacho mas... más activo en clase. Pero si él... es que yo creo que la dificultad está también en la lectura, porque los muchachos desconocen el vocabulario totalmente y por eso en la prueba saber la gran mayoría no ganan esas pruebas... porque no conocen el vocabulario.	<i>have difficulties with the Reading because they not have a well structured vocabulary</i>		
51	<b>Puedo decir entonces que de acuerdo a lo que tú consideras ¿la estrategia de trabajar vocabulario es como la más importante para enseñar lectura?</b>			
52	A mí me parece... en mi punto de vista sí. Porque eso es lo que me ha dado a mí resultados.	<i>Identifying vocabulary is the most important strategy to work reading</i>		
53	<b>Lo que te ha enseñado tu experiencia.</b>			
54	Exacto.			
55	<b>Entonces trabajas la lectura con miras a prueba saber, apuntas primero a un nivel básico [--]</b>			
56	Básico y de acuerdo al grado			
57	<b>Cuando trabajas ese nivel literal la estrategia que más utilizada es la de vocabulario [--]</b>			
58	Uhummm			
59	<b>Y si fueras a trabajar un nivel inferencial ¿por cuál estrategia te irías?</b>			
60	Bueno este... teniendo ya como referencia que los estudiantes ya conocen el vocabulario, ya saben lo que dice, entonces le haría preguntas que ayuden a que el estudiante que desarrolle esa habilidad de la inferencia.		<i>Asks questions to work inferential reading</i>	
61	<b>¿Usted considera que los estudiantes necesitan leer más en inglés? ¿O no es necesario trabajarle mucho la lectura?</b>			
62	No, no. Si es necesario. Como te decía anteriormente sí es necesario. Pero si nosotros no estuviéramos atados a tantas cosas en el pensum académico, yo pienso que de pronto uno hasta solamente con lectura se daría todo, porque lo que apunta precisamente un idioma (*) extranjero es que el alumno tenga esa competencia de la habilidad comunicativa que es el Speaking. Pero como nosotros estamos atados a muchas cosas... uno... tiene que hacer como a veces... un pare ahí y vamos a seguir con lo otro porque me estoy demorando mucho para desarrollar lo demás [...] pero yo pienso que en un futuro, no será ahora pero en un futuro uno tiene que como que	<i>Beliefs Reading is necessary</i>  <i>Beliefs that through Reading contents and skills can be developed</i>		

	replantear esa situación, pero creo que con un proyecto, pienso, donde... nosotros decimos, nosotros vamos a desarrollar pura lectura, no importa que lo demás no. Yo pienso también... porque <b>en la lectura</b> nosotros sabemos y usted sabe también que ahí <b>se ven muchos temas, sólo que uno no los puede desarrollar enseguida.</b> ¡No miren que esto! Porque uno no tiene que explicarlo. Entonces uno a veces se vuela tantas cosas [...] <b>porque en la lectura están inmersos muchos temas.</b> Pero no los podemos abarcar todos en un momento, en un todo.			
63	<b>Muy bien, ahorita mencionabas que los estudiantes deberían ser competentes (*) cuando hablas de competente se está apuntando a un estándar en específico... o [--]</b>			
64	Al estándar si... o <b>sea yo pienso que el estándar es [...] apunta a que el estudiante hable... lo hable.</b> Así de sencillo. Y precisamente para que el estudiante lo hable tiene que haber un paso anterior a eso... porque solamente el nativo lo hace si está en el contexto que él tiene... lo habla desde niño. Pero nosotros cogemos estudiantes a veces que no tienen... ningún proceso anterior al... a la enseñanza del inglés. Entonces a nosotros nos cuesta mucho trabajo y tienen muchas lagunas y eso hace dificultoso esa situación del aprendizaje y que el estudiante logre comunicarse un cien por ciento cuando está en once.	<i>Beliefs that the standards point out to make students to speak</i>		
65	<b>Hago un recuento, dentro de las estrategias de lectura trabajas mucho vocabulario en el nivel literal, ayudas mucho a identificar y comprender palabras parecidas en español, ese trabajo lo haces [--]</b>			
66	Sí. Hago también de que ellos lo subrayen, <b>también a veces les digo que el significado de esa palabra también tiene otros significado. O sea pero los llevo al contexto, el mismo contexto de lo que se está hablando.</b>	<i>Beliefs she contextualize s the vocabulary</i>		
67	<b>Muy bien. ¿Los estudiantes identifican información específica cuando están haciendo lectura?</b>			
68	Información específica como...			
69	<b>Sí, que tú les pidas por favor buscar un dato o una información puntual dentro del texto que están leyendo como una estrategia. Como cuando les haces preguntas y ellos ubican enseguida las respuestas en el texto.</b>			
70	No. Eso no lo hago.			
71	<b>Bueno. O de pronto que hagan predicciones. Que tú les preguntes ¿de qué creen que va tratar el texto? [...] antes de empezar a leer.</b>			
72	<b>No, no hago eso.</b>			
73	<b>O de pronto (*) cuando escoges el tema que tú decías que debía ser interesante para ellos de acuerdo a la edad, al grado de dificultad, de pronto antes de empezar la lectura les... preguntas cosas que pueden estar relacionadas con este tema para ver que tanto saben [--]</b>			

74	Ahhh sí, si lo hago. Eso si les pregunto. ¿Qué tal les parece esto? Si voy a dar por ejemplo un... el texto se refiere de pronto a alimentos entonces yo comienzo a como a sonsacarlos. A decirles ¿qué les parece un plato a esta hora? Un plato de... por ejemplo un pescado a esta hora. Un pescado frito a esta hora. ¡Seño usted lo que tiene es hambre! No, yo no tengo hambre [++] es como para ellos dejarles de que la imaginación le vuele [...] y entonces así... ahhh seño pero mire esto. Eso sí el otro día lo hice también. Y ellos seño usted lo que tiene es hambre a esta hora. No, no, no... tengo. Estoy es tratando de que ustedes se interesen por lo que vamos a hacer ahora.	Beliefs that make predictions is related with motivation		
75	<b>Bueno, ¿cómo definiría el proceso de lectura en general? ¿Cómo definiría usted la lectura?</b>			
76	Bueno el proceso de la lectura... eso de lectura es importante [...] en cada grado sí [...] hay que tener mucha paciencia con los estudiantes. No a todo el mundo le gusta leer y mucho menos en otro idioma [...] pero los estudiantes... si uno lo es da como el material, la herramienta, y de pronto uno los incentiva mucho ellos... se pueden alcanzar logros significativos.	Beliefs that if the teacher motivates and guides the Reading process meaningful goals can be achieved		
77	<b>En su opinión ¿cree que a los estudiantes les gusta o no les gusta leer en inglés?</b>			
78	[...] como eso es por preferencia... pienso que si les gusta... a la mayoría no. A unos cuantos, pero como te digo [...] si uno los deja hacer... nunca se van a interesar, ¡listo! pero si una va no miren que esto es importante. O sea les dice que es importante para ellos. Entonces ellos ahí paso a paso le van tomando como... el carisma... esa situación. No sé. Pienso que... o sea este paso de la lectura que yo hice en meses anteriores yo me di cuenta que los estudiantes a veces uno decía no... a veces uno supone que los estudiantes... no les va a gustar. Pero esa experiencia me sirvió para mirar que ellos se motivan. O sea si tú les das una chispa... ellos... depende del estudiante también... ellos se encienden enseguida. ¡Seño mire esto! Venga yo hago esto, yo hago lo otro y así sucesivamente.	Beliefs that, most of the students do not like to read but if the teacher orient them they will like it  Beliefs that leaving students to read alone could be not motivating		
79	<b>¿Qué temas son los que prefieres escoger en los textos de lectura?</b>			
80	Los temas que por ejemplo... de la actualidad no porque no lo hago eso nunca. Más bien	Beliefs that if the text is of		

	temas que... por ejemplo deportes. Hay bastantes niños que les gusta los deportes [...] (*) preferencias [...] que prefieren ellos. No a mí me gusta esto. O sea las preferencias que ellos tengan así para que ellos me participen más. No a mí me gusta esto, me gusta lo otro. Entonces ahí vamos avanzando en la lectura. Como las preferencias de ellos.	<i>students preferences they will participate</i>		
81	<b>¿Puedo decir que tienes en cuenta mucho al estudiante cuando escoges el texto? [--]</b>			
82	Sí.			
83	<b>Qué les interesa, que cosas les gusta leer... [--]</b>			
84	Exacto			
85	<b>Bueno y si tuviera que elaborar un programa de lectura, ¿qué cosas serían importantes que se incluyeran en un programa de lectura? o ¿qué factores influyen en la elaboración de un programa de lectura? ¿Qué cree usted que debe incluirse, ¿qué no debe incluirse?</b>			
86	Primero no debe incluirse de acuerdo al grado... de acuerdo al grado no debe incluirse textos muy complejos para ellos [...] de acuerdo al grado... temas que a ellos les llame la atención. Por ejemplo noviazgo, cosas que a ellos les llame la atención. De pronto un poquito de... un tema relacionado al sexo, que ellos se inclinan más a esa parte. O sea como dije anteriormente son temas que ellos se interesen, que les guste, que estén en la actualidad y que ellos manejen. Temas sobre redes, temas que ellos manejan sobre el diario vivir. Más bien eso. Eso les llama la atención a los estudiantes. Yo me he dado cuenta.			<i>Beliefs that to elaborate a Reading program, the students' level, preferences and complexity of the text should be taken into account</i>
81	<b>Bueno usted comenta que los estudiantes deben leer más en inglés, que usted tiene en cuenta que los temas sean de su interés, las necesidades y preferencias de los estudiantes, que no son tan buenos lectores, pero que hay que incentivarlos [--]</b>			
82	Que ellos dan. Tú los incentivas y ellos dan. No son todos pero es que es un avance que de cuarenta, hay unos diez que... comienzan y arrastran a los otros. De todas maneras esa es una parte importante ahí porque si uno no comienza, uno no sabe a dónde puede llegar.			<i>Students need motivation to read</i>
83	<b>Cuando haces lecturas ¿utilizas diagramas, mapas conceptuales, flujo gramas o algún tipo de esquema para trabajar lectura?</b>			
84	(*) Visual... algo con pinturas... con gráficos... con imágenes... sí. Para ayudarlos a ellos también. Porque ellos por medio de la imagen también pueden inferir aunque no sepan bien de qué se tratan.		<i>She does not have a clear idea about what a mind map or graph is</i>	
85	<b>Ok. ¿Cree que necesita algún tipo de orientación o le gustaría recibir algún tipo de capacitación o entrenamiento referente al proceso de enseñar lectura en inglés?</b>			
86	Bueno yo creo que sí. Yo creo que sí porque		<i>She plan the</i>	



	<p>uno necesita de todas maneras actualizarse. Porque uno en el salón hace cosas siempre con la mira de que el estudiante... de que en el estudiante su aprendizaje sea significativo. Entonces yo pienso que no está demás que a uno lo capaciten, que lo actualicen, [...] y que de pronto compare con lo que tú haces en el aula de clases con lo que te están diciendo que te puede servir y puede resultar más agradable para los estudiantes el hecho de que tú manejes bien los temas... y que puedas abordarlos a ellos de una manera sencilla.</p>		<p><i>class with the purpose to help students to get a meaningful learning</i></p>	
87	<b>Ok. Cuando evalúa la lectura, ¿cómo la evalúa?</b>			
88	<p>¿Cómo evalúo la lectura? [...] si. Depende, porque si lo que yo quiero que el estudiante desarrolle, así lo evalúo. Si yo digo no el muchacho está muy... está dispuesto a... a desarrollar el texto o el estudiante participa mucho en clase (*) el estudiante demuestra interés aunque no lo sabe. Pregunta. Todo eso, es como algo integral [...] yo no me caso con ningún... por ejemplo que yo voy a hacer un taller y voy a ver es esto, no. En la forma toda, de lo que él haga. De pronto el interés que le ponga aunque no le guste. Todo eso es importante que al estudiante se le califique, se le evalúe, porque de pronto hay un estudiante que no le guste pero lo hace por el compromiso.</p>		<p><i>She evaluates taking into account student's interest and participation Evaluation depend on what teacher plans</i></p>	
89	<b>Cuando vas a dar la clase de lectura, tú dices, bueno esta semana voy a enseñar lectura... ¿Cómo decides qué vas a hacer exactamente en la clase con algún grupo o con otro grupo?</b>			
90	<p>Bueno como nada más tengo el octavo grado, y nada más tengo dos cursos, uno que es un poquito más piloso que el otro... (*) Yo pienso... a mí no me sirve hacer lo que hice en el curso anterior, con esto voy a tomar otra táctica, por decir algo. Entonces si por ejemplo si yo comienzo en el octavo B y el octavo A que es donde tengo. El octavo B yo digo pero es que no... yo lo mido por la... es por situaciones que ellos me presentan en la clase. Con ellos no puedo hacer esto que hice acá porque estos pelaos no me van a prestar atención de esa manera. Entonces busco la estrategia. ¿Cuál estrategia? Puede ser que yo venga y le coloque a ellos: bueno muchachos... vengan acá que este texto lo vamos a desarrollar de esta manera... (*) Tomo alguno... al más pilo de</p>			<p><i>Beliefs that it is important take advantage of the advanced students to motivate the others.</i></p>

	la clase y le digo fulano ven acá... dile a los muchachos cuáles son los que... qué es lo que tú crees aquí que es. Entonces, seño yo ya entendí... ya yo entiendo esto (*) dice... yo le pregunto al otro quién más entendió lo que dice que saben... entonces yo sí yo sé, yo sí lo sé... busco como más estrategias para el que está menos motivado que aquellos que ya están motivados y que salen rapiditos, pero a éstos hay que hacerles un proceso de pronto a la inversa.			
91	<b>Si entendí bien la estrategia sería como involucrarlos más a ellos [--]</b>			
92	Sí porque ellos... hay unos que están... definitivamente no les interesa. Entonces la motivación para ellos es distinta porque a mí me interesa que ellos estén involucrados todos y no que tenga uno, dos o tres que sí porque entonces eso si no me va a rendir para nada y me cuesta más trabajo a mí.			
93	<b>Te interesa que estén involucrados en la lectura... [...]</b>			
94	En la lectura [...] que se interesen por lo que vamos a hacer. Sea lectura, sea otra cosa pero que ellos estén ahí, que estemos trabajando.			
95	<b>Y de alguna manera cuando ellos están involucrados ¿cómo percibes que ellos están aprendiendo, que ellos han entendido ese texto que tú les estás proponiendo?</b>			
96	Percibo porque de pronto... hay muchachos que me han sorprendido. Me sorprenden porque me dicen seño... (*) Si aquí dice tal cosa... me preguntan acerca de los que ellos están... seño y entonces ¿cómo se dice tal cosa? Entonces yo percibo que el estudiante comprendió la partecita que le mandé a leer, porque de hecho yo no les mando a leer todo. Lean la primera parte, de este punto a este punto. Miren a ver qué pasa... no seño que ahí dice que tal cosa... entonces yo percibo cuando un estudiante se acerca y me dice seño si esto se dice así... ¿cómo se dice algo que tenga referencia con lo que está ahí? Entonces yo les digo: ahhh no saben, entonces busquen en el diccionario, porque para eso está el diccionario. Y ahí nos apoyamos,... tenemos ayuda del diccionario... alguna cosa que no encuentren yo se los digo y así.	<i>Beliefs that when students demonstrate what the texts says, means they understood</i>		
	<b>Bueno profe muchas gracias por su colaboración y tiempo que nos ha regalado.</b>			

## Appendix 4 Sample Interview Analysis Teacher 2

<b>Date: May 28 Del 2015</b> <b>Time: 7:00 am</b> <b>Where: library</b> <b>Interviewer: Litzambra Galé</b> <b>Interviewee: Teacher 2</b> <b>Interview 1</b>		<b>Conventions: [--] interruption</b> <b>[...] Silence</b> <b>(*) Hesitation</b> <b>(#X) Incomprehensible</b> <b>[++] Laughter</b> <b>... Pause</b>		
		<b>Beliefs</b>	<b>Practices</b>	<b>Central Themes</b>
1	<b>Buenos días profesora, gracias por atender a esta solicitud. El objetivo de esta entrevista es conocer sus creencias, sus impresiones acerca todo lo relacionado con el proceso de lectura. Pero antes de empezar las preguntas me gustaría que por favor me diera información acerca de su experiencia, en qué grados está trabajando, información general.</b>			
2	Bueno tengo... 13 años de experiencia. Comencé trabajando en español y francés y tengo 11 años de experiencia en... enseñando inglés. En cuanto a mi formación he hecho varios cursos en formación en tecnología con el SENA, con el ITSA y con la Secretaría de Educación. En inglés he asistido a varios seminarios como el seminario Nacional de Bilingüismo, de la Enseñanza del Inglés para la Educación Superior y estoy terminando la maestría en Didáctica del Inglés para el Aprendizaje Autónomo.			
3	<b>Interesante, vamos ahora a iniciar con las preguntas correspondientes al tema. (*) Como lo había mencionado es referente a la lectura y empecemos entonces con la primera pregunta.</b>			
4	<b>¿Qué es lectura para usted?</b>			
5	Pues lectura es... la lectura es una fuente de aprendizaje más que todo. (*) la lectura nos abre las puertas para el conocimiento [--]			
6	<b>Bueno retomemos la pregunta profe, estábamos con la pregunta ¿Qué es lectura para usted?</b>			
7	Bueno le decía que es fuente de aprendizaje. La lectura nos lleva hacia todas las áreas del conocimiento, incluso nos ayuda en nuestra preparación como personas.	Beliefs that reading is a source of learning		
8	<b>Bueno usted hace referencia a la importancia de la lectura en el aprendizaje y para exactamente para el aprendizaje de una segunda lengua ¿qué tan importante es la lectura?</b>			
9	Pues muy importante. A través de la lectura nosotros podemos específicamente en el inglés pues podemos trabajar todas las habilidades con base en una lectura...	Beliefs that Reading is the basis to work other skills		
10	<b>Comprender un texto, ¿qué se necesita para comprender un texto?</b>			
11	Comprender un texto..., aparte de decodificar, nosotros debemos saber o poder decir con nuestras propias palabras o poder decir con nuestras propias palabras lo que el texto nos transmite. Poder hacer un resumen de esto, (*)... dar fe de todo lo que dice el texto a través de este resumen.	Beliefs that reading comprehension is decoding, explaining and summarizing		

		<i>what the text says</i>		
12	<b>¿Usted enseña lectura en sus clases?</b>			
13	Enseño lectura... enseño a aprender a leer. Que es la... el fin último que el estudiante aprenda a leer.		<i>Teach to learn to read</i>	
14	<b>¿Y con qué frecuencia enseña a aprender a leer en las clases?</b>			
15	(*) Siempre que tengo la oportunidad pues doy como tips pero cuando se trabajan las lecturas o en sí hoy vamos a trabajar en sí el tema ahí se hace como un énfasis.		<i>Gives tips to read</i>	
16	<b>¿Cuál considera usted que es la mejor manera de enseñar a leer, inglés obviamente?</b>			
17	La mejor manera... pues yo creo que decir que una manera es la mejor sería pecar porque también depende del estudiante. Dependiendo del tipo de estudiante, así va a ser una..., cada estudiante tiene su manera de leer y para el va a ser la mejor manera	<i>Beliefs that teaching Reading depends on the students</i>		
18	<b>Bueno y si yo le preguntara si tiene alguna metodología específica para enseñar a leer, ¿cuál sería esa metodología?</b>			
19	Para enseñar a leer inglés pues sí... ¿qué hago yo? Pues primero procuro que los estudiantes tengan el conocimiento de las palabras básicas que se van a trabajar en la lectura como hacer un input. Primero antes que ellos (*) antes de presentarles la lectura, luego (*) también que ellos den sus conocimientos previos acerca del tema que se van a tratar en la lectura ( *) que lean títulos e imágenes, sería como lo previo, es decir un pre, una lectura y después de la lectura que hacemos, tres pasos, esos tres pasos.	<i>Beliefs that students should know the vocabulary previously to the reading</i>  <i>She beliefs she activates previous knowledge</i>	<i>Provides a vocabulary input.</i>  <i>Presents three main stages in the Reading class</i> <i>2.Pre- reading</i> <i>3. Reading</i>  <i>3. Post reading</i>	
20	<b>Ok profe, bueno hace un ratito usted comentaba por ejemplo que a partir de la lectura se podía desarrollar otras habilidades, (*) ¿cómo integra usted por ejemplo la habilidad de la lectura con las demás habilidades cuando usted está enseñando o haciendo la práctica de enseñar lectura en inglés?</b>			
21	Bueno con base en el texto, (*) pues el Listening se trabaja pues, la lectura silenciosa inicialmente para que el estudiante tenga un conocimiento más o menos amplio de la lectura y luego la lectura en voz alta en la cual el estudiante trabaja tanto el Listening como la pronunciación, (*)... el Speaking pues ya en las actividades de post lectura, el estudiante puede resumir el texto con sus propias palabras o también puede hacerlo en forma escrita y ahí estamos involucrando las dos habilidades de leer y de escribir.	<i>Beliefs that the independent and silence reading help to understand the text</i>  <i>Reading aloud helps to work listening</i>  <i>Speaking and writing are part of the post</i>		

		<i>reading activities</i>		
22	<b>Cuando usted enseña lectura en inglés, ¿la enseña con miras a prueba saber? ¿Cómo trabaja ese aspecto?</b>			
23	No necesariamente, o sea... yo trato que el estudiante comprenda el texto. Que es lo importante, que él lo comprenda quizás de pronto el tipo de preguntas que se hacen sobre el texto pueden estar... pueden haber preguntas tipo ICSES, pero no necesariamente todas las preguntas son tipo ICSES.		<i>She tries students understand the text</i>	
24	<b>¿Cómo ayuda al estudiante a que comprenda ese texto?</b>			
25	Te decía que el vocabulario previo que ellos deben conocer, de igual manera van a ver frases o palabras que ellos no van a conocer (*) Con el apoyo del diccionario y explicando las frases que son ya elaboradas en inglés que ellos no van a conseguir en el diccionario o palabra por palabra, explicándole ese tipo de frases para que no se enreden y comprendan totalmente.		<i>Helps students to understand explaining elaborated expressions</i>	<i>Students should know the vocabulary before reading</i>
26	<b>¿Cuándo enseña lectura usted sigue algún modelo específico, alguna teoría o enfoque relacionado con la enseñanza de la lectura?</b>			
27	Pues decirte el nombre del enfoque o algo así... no. pero sí consulto bastante, me gusta leer. Te decía que la lectura es fuente de aprendizaje. Me gusta leer, siempre que tengo un tema a tratar leo bastante y aplico lo que leo.			<i>Reading source of learning</i>
28	<b>¿Considera usted que los estudiantes deben interactuar solos o de manera autónoma o independiente con el texto y al final responder preguntas o usted va guiándolos durante todo el proceso de lectura en la clase?</b>			
29	Pues yo hago las dos cosas. O sea Yo les permito que ellos lean el texto individualmente dos o tres veces al comienzo... para que ellos por su propia cuenta se hagan (*) al significado del texto o al... lo comprendan por sí solos. Luego de esto trato de hacerles preguntas para ver qué tanto, que tanto han entendido... e ir aclarando las dudas, es posible que ellos hayan entendido cosas que no son reales en el texto, entonces ahí se van aclarando dudas.	<i>Beliefs that initially students should read alone to understand or construct meanings.</i>  <i>Beliefs that her role is to clarify what the students do not understand</i>	<i>Let the students read alone, asks questions and make clarification</i>	
30	<b>¿Y acerca de estrategias de lectura, cuáles son esas estrategias de lectura que usted podría decir que son las más importantes para desarrollar habilidades de lectura en los estudiantes?</b>			
31	Yo (*) pues digamos que he hecho como un catálogo, yo les entregué, les entregué este año y el año pasado, no voy a decir que lo traigo desde hace años les he entregado como un qué hacer cuando tienes el texto delante de ti, entonces procuro seguir esos pasos que tengo ahí establecidos, pero también hay días que de pronto también se trabajan sólo una técnica u otra, por ejemplo trato de trabajar skimming o de scanning en una... cierta lectura. Pues es posible o de pronto seguirme por esos pasos que tengo ahí pues, también es viable en otras clases, eso	<i>Beliefs that teaching reading strategies depends on the students</i>	<i>Give a catalog to teach Reading strategies</i>	

	depende, depende también del tipo de estudiantes que uno esté trabajando.			
32	<b>¿Cuándo trabaja lectura a qué nivel apunta su instrucción para la lectura? Por ejemplo tipo literal, inferencial, crítico textual</b>			
33	(*) La lectura varía, la idea es que el estudiante haga las inferencias. Me gusta mucho esa parte, (*) sin embargo hay que hacer la textual también. (*) Más que todo esa parte hacer las inferencias.	<i>Beliefs students should do inferential reading</i>		
34	<b>Cuando su instrucción apunta a la lectura inferencial, ¿tiene alguna estrategia que use específicamente para trabajar la lectura inferencial?</b>			
35	(*)... no, no...			
36	<b>Bueno abordando el mismo tema de las estrategias, ¿Cómo considera usted que deben enseñarse esas estrategias enseñando cuando uno enseña lectura en Inglés?</b>			
37	(*) Pues con base... me gusta mucho con base en el taller que el estudiante haga. Que él a través de ese hacer vaya entendiendo los pasos que se le quieren plantear.	<i>Beliefs that worksheets help students to understand the reading strategies</i>		
38	<b>Dentro de las estrategias me ha mencionado mucho que le gusta que los estudiantes trabajen de manera alterna, de manera autónoma con usted siguiendo el texto trabajando solo por su cuenta que hay algunas estrategias que utiliza como la del vocabulario, ¿enseña a deducir significados de acuerdo al contexto?</b>			
39	Claro... sí, es importante que (*)... el estudiante haga esas deducciones, es más (*) como te decía dependiendo del tipo de estudiantes uno profundiza en una u otra estrategia. (*)... deducir un significado (*)... puede ser con base en imágenes o de pronto un dibujo aunque no soy muy buena pintora pero trato que los estudiantes entiendan a través de dibujos o hacerles digamos como sinónimos hacerles que lean la parte donde está la palabra y entiendan con base en todo lo que dice allí y todo lo que les hace falta		<i>Uses picture to guess meanings</i>  <i>Use synonyms to guess meaning from context</i>	<i>The use of a reading strategy depends on the students</i>
40	<b>Y respecto al tema ¿cómo enseña a los estudiantes a identificar el tema dentro del texto?</b>			
41	El tema... (*) bueno siempre en una lectura pues se les ubica en la primera oración dentro de cada párrafo y la última del texto para que ellos tengan una idea general para de pronto... antes de leer todo el texto ellos puedan decir de qué trata el texto ubicando también el título, ubicando las imágenes y luego diciendo cada... la idea principal de cada párrafo en ellos deducir el tema total del texto		<i>She teaches to identify the topic placing the first and last sentence in the text, looking at the title and the topic sentences of each paragraph</i>	
42	<b>¿Antes de iniciar la lectura hay activación de los conocimientos previos que tienen los estudiantes respecto a la lectura que los estudiantes van a leer?</b>			
43	Como te decía ahorita en el input hablaba de... te decía de que conozcan el vocabulario también a través de las imágenes se les		<i>Previous knowledge</i>	

	van haciendo las preguntas sobre que conocen ellos sobre el texto		<i>activation is done through pictures and predictions</i>	
44	<b>En algún momento dentro de ese proceso de la enseñanza de lectura del Inglés utiliza bosquejos esquemas bosquejos mapas mentales gráficas</b>			
45	Si lo hago pero no mucho.			
46	<b>¿Por qué?</b>			
47	(*) Pues no sé exactamente... siento que de pronto como tenemos tiempo escaso se les dificulta bastante a los estudiantes. (*) Siento que de pronto no logro mucho con eso por eso lo hago en la medida que veo que es posible.	<i>Beliefs that graphic organizers are difficult for students</i>  <i>Graphic organizers are not useful</i>		
48	<b>Cuando escoges un texto para que los estudiantes lo lean cuales son los criterios que tiene en cuenta para escoger este texto</b>			
49	(*) Bueno yo trabajo mucho con las lecturas del libro guía pero también me gusta que las lecturas tengan mucho que ver con lo que es el medio ambiente y la parte de ciencias naturales, son las que más trabajo. Que sean alusivas al área de ciencias naturales.		<i>Uses the readings of the textbook and related to science</i>	
50	<b>Referentes al tema de ciencias naturales y al tipo de texto en particular o ¿en general hace relación a cualquier tipo de texto?</b>			
51	No, no necesariamente tengo un tipo de texto específico.		<i>She does not use a specific type text</i>	
52	<b>¿Cree que los estudiantes debieran leer cualquier tipo de texto? Bueno ya esta pregunta está prácticamente respondida porque si estas respondiendo que los estudiantes deben leer cualquier tipo de texto relacionarse o interactuar con todo. (*) cuales factores piensa usted que influyen al momento de elaborar un programa de lectura y cómo influyen estos factores</b>			
53	(*)... que factores... pues indudablemente debo conocer el grupo, el nivel en el que está el grupo, el grado en el que está trabajando... nosotros... en ingles se habla del nivel pero en la enseñanza secundaria se habla de grados y tenemos que hacer como una relación entre estas dos... tratar de no ir como desfasados de una cosa con la otra entonces dependiendo de ese nivel así va teniendo uno el tipo de lectura. ¿Cómo influye?, pues influye bastante porque pues si yo estoy en una grado x un grado noveno, decimo y se supone que ahí ya deban tener un nivel de lectura.... Cierta nivel pero los estudiantes no están en ese nivel, tengo que adaptar la lectura al nivel en que ellos se encuentran.	<i>Beliefs that according to the grade students should have a reading level</i>	<i>Chooses the type of text according to the students' level</i>  <i>Adapt the reading according to the students level</i>	
54	<b>(*)... bueno... cuando elabora su programa de lectura y escoge los textos que van a leer los estudiantes, hace un momento me comentaba que los decide dependiendo del tipo de estudiantes, del tipo de grupo, que debes conocer el grupo y aplicas por ejemplo una actividad de lectura... muchas veces nos sucede que... nos funciona dentro de una actividad... no nos</b>			

	<b>funciona para otro, cuando es así por ejemplo que haces con un grupo ¿qué haces con otro respecto a la lectura?</b>			
55	Yo tengo por ejemplo trabajo dos octavos y llevo la misma lectura... pero son dos clases diferentes, son totalmente diferentes como te decía depende del grupo, hay un grupo que avanza más rápido hay otro más lento entonces dependiendo de cómo se están asimilando las cosas así se va dando la clase... y también dependiendo de eso se hacen variaciones a lo que ya uno lleva planteado. Quizás clase se prepara igual para ambos pero... termina uno haciendo diferentes cosas.			
56	<b>Bueno respecto... bueno a la decisión de escoger el texto reitero si entendí bien que tiene mucho en cuenta el tipo de estudiante eso incluye por ejemplo si tiene en cuenta sus gustos preferencias para escoger ese texto e invitarlos a leer</b>			
57	Pues si yo al comienzo de año (*)... siempre le pregunto a los estudiantes que les gusta... que les gusta que no les gusta para tratar de ubicarse en las necesidades de ellos... y con base en eso hacer los... las diferentes actividades sean de escritura de lectura y también pues a veces llevo las de mi gusto.		<i>Asks for students' likes and preferences to choose the readings, she also takes into account their preferences and interest to plan the class.</i>	
58	<b>¿Crees que los estudiantes son buenos lectores en inglés?</b>			
59	No	<i>Thinks students are not good readers</i>		
60	<b>¿Y cómo sabes que no son buenos lectores en inglés?</b>			
61	(*) No les gusta leer en inglés, no lo digo porque... sea mi apreciación sino porque muchos lo dicen y si les dejo una actividad para la casa no la hacen... no sé si les falte motivación, de pronto... pero eso es lo que pienso.	<i>Students do not like to read in English because they do not do the reading activities at home</i>		
62	<b>¿Crees que ellos deberían leer más en inglés?</b>			
63	Por supuesto, a través de la lectura van a aprender.			<i>Reading source of learning</i>
64	<b>Al momento de... de evaluarles... el trabajo que realizas con la lectura ¿cómo lo evalúas?</b>			
65	Teniendo en cuenta el esfuerzo que ellos han hecho, o sea desde el comienzo desde su participación en... en la parte previa, su motivación hacia la lectura, el trabajo de la lectura en sí, el leer, el interés de buscar las palabras que no conocen... (*) Todo eso hace parte y por supuesto pues la comprensión que se hace... ya después de la lectura. A veces la hago... le solicito que la hagan por escrito cuando ya han terminado la... vamos compartiendo en grupo y así vamos tomando nota.		<i>Assessment is based on students motivation and Reading comprehension in a written way</i>	



66	<b>Bueno, siguiendo con el mismo tema de la lectura pero desde otra perspectiva, a usted particularmente ¿cómo la enseñaron a leer en inglés?</b>			
67	(*) ¿En la Universidad?			
68	<b>En la Universidad... [--]</b>			
69	Porque... bueno en la universidad el profesor nos llevaba textos, escuchábamos la pronunciación de los textos, leíamos pues en realidad no me acuerdo mucho que nos hayan enseñado lectura así no... todo era más que todo enfatizado en la parte de hablar y de escribir... gramática y eso, pero que como tal que el profesor nos llevara una lectura para trabajarla en clase no más que todo nos dejaban actividades para la casa las lecturas eran siempre en casa ya nosotros llegábamos a la universidad con el trabajo, la lectura ya hecha, o sea ya sabíamos de que trataba el texto ya el profesor abordaba lo demás.			
70	<b>Bueno así fue la manera que de pronto le enseñaron, usted ¿cómo aprendió a leer en inglés?</b>			
71	Pues yo trato de aplicar la manera que me funciona, leyendo, leyendo y... buscando leyéndolo como te digo, yo le digo a los chicos lean dos, tres veces para que ustedes entiendan el texto, textos cortos pues ya un texto más largo trato el sentido general de todo el texto le pongo a buscar palabras que de pronto todas las palabras que no conozco pero si... en textos cortos pues yo les digo lean, lean y yo hago leo, leo si hay alguna palabra que me molesta es decir que siento que me cambia el significado, que no entiendo a esa la busco, pero mientras tanto no... yo leyendo	Reading several time the text helps to understand		
72	<b>Aprendió a leer leyendo</b>			
73	Leyendo			
74	<b>Y así mismo...</b>			
75	Aprendí a leer leyendo y trato de que el estudiante... porque yo les digo a ellos casi siempre si vas a manejar bicicleta te tienes que montar en la bicicleta, si vas a patinar, tienes que patinar... y la lectura es lo mismo, tienes que aprender a leer leyendo y a hablar hablando, las cuatro habilidades les digo lo mismo... es eso.	Learn to read by reading		
76	<b>¿Qué practicas de la enseñanza de la lectura definitivamente no aplicas?</b>			
77	No aplico... Yo digo que de pronto aplico de todo un poquito, si de pronto me dices una práctica ahora que, si tienes alguna práctica que decirme, mencionarme a ver si [++]... pero yo trato de escoger como que un poquito de cada cosa y no estar siempre en lo mismo			
78	<b>¿Cree que necesita de alguna manera orientación, de algún curso o capacitación relacionada con lo de la enseñanza de la lectura?</b>			
79	Pues yo siento que lo hago bien... pero ninguna capacitación está de más	Beliefs she has a good reading teaching practice		

80	<b>Relacionando lectura con estándares como esa alineación de lectura con estándares al momento de planear las actividades de la clase relacionados con el tema</b>			
81	Lectura... pues como con base en la planeación de clase se tiene en cuenta lo que es el estándar pues yo creo que está relacionado... relaciona bastante bien... lo que tiene que ver en esa parte		<i>Takes into account the standards to plan the class</i>	
82	<b>Si fuera de pronto un poquito más específica de exactamente ¿cómo lo relaciona? la clase de lectura con el estándar al que está apuntando en ese momento</b>			
83	De pronto... estamos hablando de descripciones en el estándar algo que tenga que ver con descripción la lectura pues iría encaminada a ese tipo de texto una lectura que sea más descriptiva y con base en eso se trabajaría el tema, si es narración pues depende la línea que marque el estándar, si en una parte estoy trabajando el tema narración pues la lectura sería de este tipo y así..			<i>Plans the class according to the standard</i>
84	<b>Bueno profe muchísimas gracias, hemos terminado con la entrevista, nos fue muy bien [--]</b>			
85	Yo pensé que iba a ser más larga... [++]			
86	<b>Yo también pensé, per o nos fue muy bien, gracias grabamos 26 minutos</b>			

Appendix 5 Sample Interview Analysis Teacher 3

<i>Date: June 1<sup>st</sup> 2015</i> <i>Time: 11:00 am</i> <i>Where: Art room</i> <i>Interviewer: Litzambra Galé</i> <i>Interviewee: Teacher # 3</i> <i>Before starting to record the purpose of the interview was explained</i>			
<i>Muy Buenos días, le damos gracias profe por acompañarme y colaborar en esta entrevista en este trabajo de investigación, antes de empezar la preguntas me gustaría que por favor usted nos diera breve información acerca de su experiencia, con que grupos trabaja</i>	Beliefs	Practices	Central themes
¿En la actualidad?			
1	Sí en la actualidad. (*) Cuantos grupos tiene, hace cuánto está enseñando inglés...		
2	Bueno mi experiencia en la docencia comenzó hace bastantitos años, terminé en el 88, comencé a trabajar ese mismo año inclusive un año anterior y a partir de ese momento prácticamente mi experiencia ha sido toda en inglés aunque he intercalado con el área de lengua castellana también. Por mucho tiempo trabajé con colegios privados pequeños luego comencé a incursionar en colegios privados, más tarde en universidades y ahora mezclo lo que es la universidad con la con el... la secundaria, con la enseñanza del inglés en la secundaria intercalando con lengua castellana a su vez. En estos momentos estoy solamente con los grados novenos en inglés, son cinco grados los que están a mi cargo y pues trato de hacerles las clases lo más variada posible, para interesarlos porque realmente la motivación de ellos no es muy no es muy alta.		
3	Referente a sus capacitaciones a su entrenamiento en el área, que nos puede contar de esto		
4	Pues yo he sido siempre muy inquieta y siempre cualquier capacitación que surja que de repente le aporte a lo que ya sé para llevarle a los estudiantes a la		

	<p>clase pues yo la tomo, asisto, la escucho, aplico, leo. Pero en el área específica de la lectura que creo que es lo que más te puede interesar yo hice un semi-diplomado hace un rato sobre lectura y escritura. Pero realmente y sinceramente lo que de repente la experiencia que tengo yo de la lectura es lo que yo en mi diario vivir, en mi estudiar en la universidad, en mi estudiar en el bachillerato aprendí de lo que es la lectura y lo que he leído, o sea más que una capacitación específica.</p>			
5	<b>Bueno profe entonces entremos de lleno a abordar el tema de nuestro interés y tiene que ver exactamente con eso con el tema de la lectura, ¿qué es la lectura para usted?</b>			
6	<p>¿Qué es la lectura? Bueno realmente uno hace lectura de todo. <b>Leer es interpretar el entorno</b> como quien dice porque en estos momentos de pronto estamos haciendo nosotros haciendo lectura la una de la otra al hacer esta entrevista y cuando miramos algo, pasamos por un sitio, [...] estamos haciendo lectura, pero me imagino que a la lectura a la que tú te refieres y que de hecho una influencia en la otra es esa que hacemos que es de un texto, que <b>tomamos un texto del tipo que sea y le hacemos una un estudio un análisis de lo que este texto contiene, lo interpretamos.</b></p>	<p><i>Beliefs that Reading is interpret, analyze and study the content of a text.</i></p>		
7	<b>¿Qué tan importante es la lectura en el aprendizaje de una segunda lengua?</b>			
8	<p><b>Para mí es básico, pero lastimosamente es algo que de repente dejamos de lado los docentes de inglés...</b> yo he tratado de incluirlas en mis programas en el seguimiento de por ejemplo de las temáticas a dar siempre, incluir un poquito, introducir un poquito de lectura pero realmente, realmente es difícil hacerlo <b>porque los estudiantes por el nivel básico que manejan a veces uno no puede y por el nivel de motivación a veces la misma motivación que los estudiantes tienen hacen que uno se frene como docente en llevar lecturas, sin embargo es</b></p>	<p><i>Reading is basic for a second Language learning</i></p> <p><i>Beliefs that the low level and lack of motivation of the students influence the teaching frequency of reading</i></p>		

	necesaria, para mí es básica.			
9	<b>Bueno usted menciona que es importantísima que es básica en el aprendizaje de una segunda lengua. De manera específica ¿cómo refleja esa importancia la lectura en el aprendizaje de una lengua?</b>			
10	¿Cómo se refleja en el aprendizaje?			
11	<b>Si como se refleja la importancia sí, cómo usted la ve reflejada como importante</b>			
12	Cuando tú lees aprendes vocabulario, aprendes estructuras, aprendes un poquito de la cultura del país y de la lengua esa que estás aprendiendo y de una u otra manera lo que tú haces es afianzar los conocimientos que funcionalmente o como... como temas gramaticales tú vas trabajando en tu aula de clase. De allí que el ideal sería que uno trabajara las cuatro habilidades del lenguaje y que en ese trabajar de las cuatro habilidades la lectura estuviera ahí presente siempre.	Through Reading vocabulary, grammar and knowledge can be taught-  Through reading the rest of the skills could be taught		
13	<b>¿Qué es comprender un texto para usted?</b>			
14	Comprender un texto... es captarle su... su... es captar tanto... tanto de forma literal lo que dice... es usualmente en lo que los estudiantes se quedan cuando uno realiza preguntas y de repente en lo que nosotros también los maestros también fallamos, pero ir más que sobre lo literal, y sobre lo que a veces ellos reproducen tal cual como está en el texto, que ellos capten, que entiendan y vayan al significado y a lo a lo que tú puedas inferir del texto.	Reading comprehension is to understand what is explicit and implicit in the text		
15	<b>¿Qué cree usted que se necesita para comprender un texto?</b>			
16	Para mí es básica la motivación que tenga el estudiante, yo pienso que lo primero que hay que generar para que el estudiante pueda trabajar la lectura y se nutra a través de la lectura con esto que te comentaba a través de vocabulario y de... de contenidos y de estructuras es que el estudiante esté motivado. Pienso que es el primer paso. Que el sienta que estoy metiéndome en... en... el terreno que no me he metido antes y que tengo alcance y que puedo hacerlo mejor.	That students should be motivated to read		Students can learn vocabulary, structures and content through reading
17	<b>Bueno hace un ratito usted hacía referencia de que trata en lo posible de que en lo que planea para las clases haya... haya</b>			

	<b>lectura. Usted incluye lecturas, ¿qué tan frecuente enseña lectura?</b>			
18	Te refieres a... a... por periodos... o por el año lectivo, no sé por... a qué te refieres...			
19	<b>Sí que tan frecuente por lo menos dentro del periodo escolar, dentro de lo que planea para las clases...</b>			
20	¿Te refieres en un mes, cuantas veces?			
21	<b>Sí, porque hace un instante usted decía que trata de incluir lectura dentro de lo que planea y prepara para las clases, ¿qué tan frecuentes son dadas esas clases de lectura? ¿Con qué tanta frecuencia?</b>			
22	Aproximadamente una por mes diría yo, porque si bien alguna vez ha sido con más frecuencia, si me pongo a prorratar durante el año, durante un periodo o sea el promedio que uno tiene más o menos es una vez por mes por lo que uno tiene otros temas que desarrollar y si se concentra en una lectura a veces como que... se sale un poco		Once a month she teaches reading	
23	<b>¿Cuál es la mejor manera según su consideración que existe para enseñar a leer en inglés?</b>			
24	[...]la mejor manera... la idea es exponer al estudiante a lecturas cortas, exponerlos y hacérselos por ejemplo lo más llamativas posible...(*)... empezar por lo que uno... bueno y por lo que yo...uno diría que en español se maneja pero que yo lo aprendí a manejar desde mi estudio de inglés o sea con el entorno, o sea mirar los dibujos, los títulos, hacer esa fase de pre-lectura que es tan importante y que de hecho lo derivan de la motivación que el estudiante tenga en leer y en realizar las predicciones, en que el estudiante mire de que va a leer, como van a incursionar en él y se.... Se involucre en lo que va a leer... y luego hacer los pasos de ....de ,...de ir tratando de entender poco a poco que va diciendo, aunque sea en el comienzo de forma literal e ir pasando a los otros pasos de inferir y luego de ser crítico en lo que estás leyendo. No importa que estemos hablando de un nivel básico, pero bueno ya ese nivel básico va después creciendo y podemos llegar hasta que el estudiante pues alcance un nivel a un nivel más o menos aceptable	Students should be exposed to short texts  Students motivation influence in the activities or reading strategies implementation  Pre reading stage is important  Literal, inferential and critical level could be worked in the basic level of the students	Uses Reading strategies such as Reading of picture and titles, predictions in the pre reading stage, then goes from the literal to the critical level	

25	<b>¿Usted aplica esa metodología?</b>			
26	<p>En lo posible, en lo posible. Pero por lo menos, en estos momentos te comentaría que hay cursos con los que tú puedes avanzar más que otros y que se van más rapiditos y que (*)... los logras motivar más rápidos que a los otros. <b>Considero que es muy importante en estos momentos el... en...tratar de introducir la lectura,</b> sobre todo porque si nos vamos a la realidad, con unas pruebas Saber, unas pruebas ICFES, los niños están expuestos, los estudiantes están expuestos a unas pruebas que realmente lo que aprenden en el colegio no es lo que de pronto les piden cuando se enfrentan a una prueba se enfrentan a que tienen que ubicar (*)... por ejemplo pronombres, su... (*) Pronombres personales, posesivos, adjetivos posesivos y demás, y no saben identificarlos... no solo a estos sino que a veces hacen relación a lo que está en comprensión allí y ellos no alcanzan lo mínimo a responderlo. Entonces también les ayuda para lo que es en su vida...vida diaria en su exámenes de estado.</p>	<p><i>Pre reading stage is important</i></p>		
27	<b>Bueno la pregunta, una de las preguntas anteriores era indagar acerca de cuál consideraba usted que era la mejor manera de enseñar a leer inglés...</b>			
28	¿De enseñar inglés o enseñar la lectura?			
29	<b>Perdón de enseñar a leer en inglés, ajá exacto, esa fue la pregunta. Y usted comentaba que era muy buena como estrategia enseñarle el entorno de la lectura, los dibujos, o hacer predicciones, ese tipo de cosas y en lo posible trata de aplicar esa metodología. Qué tipo de otras actividades aplica cuando enseña a leer inglés. ¿Cómo lo enseña? Cuando usted toma un texto y va a trabajar la lectura, ¿cómo lo enseña? ¿Cómo trabaja ese texto?</b>			
30	<p>...bueno, yo trato de ser gradual con ellos y dependiendo de los niveles en los que estoy enseñando. Usualmente empiezo con cosas muy sencillas, y los voy llevando a cosas un poco más difíciles. (*) Dependiendo de las temáticas que trabajan o el objetivo que tenga trazado para... para yo trabajar la lectura, o sea de repente lo</p>		<p><i>Teaches Reading in a gradual way from the simple to the complex</i></p> <p><i>Use a variety of activities</i></p>	<p><i>Teaches Reading according to the students' level</i></p> <p><i>Teaches grammar, contents and meanings through reading</i></p>

	<p>puedo relacionar con el tema que voy tratando pero de repente lo puedo sacar del tema y de repente la misma lectura te involucra varios temas o te hace un reciclaje de lo que ya has hecho, entonces puedo tomar frases, puedo trabajar sinónimos, puedo trabajar (*)... parafraseo si es posible, (*)...si el nivel lo permite. La idea es variar las actividades de tal forma que los estudiantes puedan disfrutar de lo que se está haciendo. En algunos casos, cuando unas historiecitas muy sencillas o cositas muy sencillas se puede trabajar lo que es desordenarla, y que ellos las organicen, o sea trato de variarlo lo más posible, tanto trabajando tanto la parte gramatical como la parte de... de contenido y de significación.</p>		<i>according to the students' level</i>	
31	<b>¿Qué tan integrada está la lectura con las otras habilidades? O ¿enseña lectura como una habilidad por separado o trata de integrarla con las otras habilidades cuando enseña lectura en inglés?</b>			
32	<p>Trato de integrarla, de hecho... la idea es que... por ejemplo si trabajo una lectura, la idea no es solamente hacer la comprensión, sino que después de la comprensión podamos tocar de repente algo que tenga que ver con eso, llevarlo a la vida de ellos, y que ellos puedan hablar de ellos pero partiendo de la lectura y ahí estamos hablando de que estamos desarrollando otra habilidad que es la del Speaking, que desarrolle. A parte de eso, (*)... cuando estamos haciendo una lectura, usualmente, en nuestros salones que no tenemos tanta, las facilidades, tantos recursos, usualmente la parte de Listening se trabaja con la voz del profesor. O sea si es posible trabajar otra, pero igual se está integrando esa habilidad de que ellos escuchen. Cuando estamos haciéndonos preguntas, estamos escuchando lo que decimos y ellos están aprendiendo. (*) Siento que... que (*) se manejan sin que sean como</p>	<i>Through listening students learn</i>	<p><i>Tries to integrate Reading comprehension and context</i></p> <p><i>She integrates the skills through the activities</i></p>	



	algo preparado con detalle, (*) se están integrando las cuatro habilidades sin que sea algo como que... muy, muy encuadrado, muy esquemático.			
33	<b>Respecto a la lectura, y a las miras a la prueba Saber. ¿Trabaja lectura encaminada a la prueba Saber o lo trabaja enfocado a enseñar lectura?</b>			
34	Yo trato de variarlo, o sea de repente mirar intereses de ellos... para que sea llamativo para ellos lo que estamos estudiando, para que sea motivante. Pero también trabajar prueba Saber cómo tal, ahora hay que escoger las lecturas que de repente la prueba Saber... que presentan los cuadernillos, que sean más interesantes para ellos y de esa forma se presenta. Pero si es importante mirar lo de la prueba Saber porque... o sea es una exigencia y uno no puede ignorar eso. Lo que si trato es de que no sea como tan específicamente gramatical, y que ellos lo vean como simplemente una lectura que estoy haciendo porque me estoy preparando para prueba Saber, sino que sea algo que estamos estudiando, que analizamos los ejercicios de prueba saber, pero que además de eso hay preguntas de comprensión y actividades adicionales que, que nutren la actividad y que la hacen más motivante para ellos.		<p><i>Chooses the Reading thinking in students motivation</i></p> <p><i>Work the reading in a varied and motivating way</i></p> <p><i>Chooses the texts from ICFES booklets</i></p>	
35	<b>¿Para enseñar lectura sigue alguna teoría, modelo o enfoque?</b>			
36	Yo no tengo ningún modelo específico [*] o sea he leído mucho sobre lectura y me encanta este tema. No solamente en la enseñanza del inglés sino en la enseñanza de la lengua castellana y ahora estoy muy involucrada en estos temas, y en estas actividades, pero siento que lo que he aprendido hasta cierto punto ha dado resultado. Entonces yo sigo con mi propio modelo, mi propia teoría, de cómo llegar y de cómo hacerlos que... que esta lectura le sea interesante y		<p><i>Follows her own teaching model</i></p> <p><i>To motivate the students</i></p>	

	que esta... que yo sienta que desarrollen ellos			
37	<b>¿Y cuál sería este modelo propio que usted sigue específicamente?</b>			
38	<p>[...]Yo te comenté algo de los pasos que... que sigo no... básicamente es eso. De pronto te estoy hablando de estrategias y no un modelo específico, pero la idea es que las lecturas sean significativas para ellos. Que ellos sientan que la lectura le dejó algo. No solo el texto, sino que de repente me tocó a mí, les tocó a ellos y nos involucra a todos y hago uso todo lo que esté a mi alcance para que... para que ellos extraigan lo máximo de allí. ¿Cómo? Ya te digo hago de los uso de los dibujos alrededor, de las palabras, y ellos hagan un barrido cuando leen y de repente una palabra les queda. Por ejemplo en estos días estoy trabajando algo como una entrevista entre un periodista y una cazadora de huracanes. Que esos son temas que a ellos les gustan. Entonces la niña enseguida apenas miró el texto en seguida, no aquí dice <i>hurricane</i>. Huracán, entonces ese tipo de cositas hacen que... el estudiante capte y sienta óyeme yo sé yo puedo, yo llego. Entonces el barrido, que te hagan una idea previa de lo que es y llevarlos aunque no hayan entrado a que a que empiecen a divagar y predecir, tratar de adivinar que viene, que no viene y que viene después y las otras actividades que te mencionaba. No sé si un método específico, pero es la forma en la que yo la... yo la introduzco.</p>	<p><i>Students like natural phenomenon topics</i></p> <p><i>Familiar topics makes the students feel they know</i></p> <p><i>Reading should make connection with the students</i></p>	<p><i>Uses Reading strategies.</i></p>	<p><i>Uses different type of strategies</i></p>
39	<b>Considera que los estudiantes deben interactuar con el texto autónomamente y contestar preguntas al final o consideras que debes guiarlos durante el proceso de la lectura</b>			
40	El proceso de lectura es totalmente guiado. Si tú no estás con el estudiante guiándole y diciéndole por donde debe coger o tratando de que él vaya de esta manera y siga este paso y siga el otro	<p><i>Reading should be a guided process to achieve the autonomy</i></p>		<p><i>Students are not motivated to read</i></p>

	<p>yo siento que no vas a conseguir llegar a ese lector autónomo sobre todo en nuestro medio y en nuestras escuelas públicas donde el estudiante no tiene acceso al inglés y tampoco está motivado. Entonces esa labor es tuya. Guiarlos primero y de repente el que se interese después te va a tomar unos... va ahí y consulta en internet pero... pero incluso la autonomía en la lectura de inglés yo pienso que en los colegios públicos es algo que es bastante luchado y muy difícil de alcanzar... lastimosamente.</p>	<p><i>Achieving autonomy to read in English is difficult in public schools</i></p> <p><i>Teacher's role is basically a guide</i></p>		
41	<b>¿Enseñas estrategias de lectura?</b>			
42	<p>Sí. Trato, trato y es algo que no he tenido durante toda mi...mi trayectoria como docente, sobre todo en las escuelas secundarias, cuando uno tiene experiencia en la universidad pues uno por ejemplo una clase de literatura universal... bueno no universal, en este caso anglosajona, de determinado siglo o algo, tu lees variedad de textos y tú haces distintas actividades con ellos pero ellos son estudiantes que tiene un nivel mucho más alto, cuando tú estás a nivel de secundaria o sea es mucho más limitado, pero sin embargo por ejemplo estas técnicas que el barrido que tu lees a las carrera y miras las palabras que te pillas o (*)... les das palabras, vocabulario previo relacionado o que trabajas por ejemplo con los sinónimos o que miras ese entorno del título, del subtitulo o de los dibujos, o sea... no sé si eso responde la pregunta.</p>			<p><i>Students' level in high school limits the use of reading strategies</i></p>
43	<p><b>Claro profe, todas sus respuestas responden mis preguntas (*)</b></p> <p><b>¿Cuáles serían las estrategias más importantes para desarrollar habilidades de lectura?</b></p>			
44	<p>...Estrategias más importantes... haber por ejemplo para mí es básico que tú cuando lees si yo les digo cuando nosotros estamos leyendo en inglés, así como cuando tu escuchas hablar a alguien en español es igual tú, tu hay</p>	<p><i>It is not necessary to know all the vocabulary to understand the text</i></p>	<p><i>Guessing from context is a good strategy to help students to guess</i></p>	

	<p>cosa que tu captas cuando a ti te están diciendo y si tú hablas con una persona que habla muy rápido las captas o no las captas si estamos hablando que los estas escuchando el Listening, lo mismo la lectura van a ver cosas que entiendes y que no entiendes cuando tu interpretas una lectura nadie te ha dicho que tienes que saber todo el vocabulario que esté en una lectura.</p> <p>Hay cosas que tú sabes y hay cosas que no sabes, entonces unas de las estrategias que a mi parecen básica es esto de guessing from context, enseñarle a que ellos tienen que desarrollar eso y que eso lo tenemos como quien dice innato en la lengua lo que pasa es que creemos que en inglés tenemos que saber todo para entender todo, entonces no es necesario estar recurriendo a un diccionario siempre sino que saber captar las palabras por el contexto en que va y a mí me parece excelente, por lo menos en mi experiencia de vida ha sido fantástico y hay palabras que yo nunca he buscado en un diccionario y que simplemente están dados en mí, mí que yo las conozco simplemente porque yo trabajé esta estrategia y a mí se me han quedado grabadas toda la vida.</p> <p>Entonces yo pienso que para ellos también es significativo y además es algo que no le... que no lo frena, sino porque que no tiene el diccionario al lado es algo que ellos no puedan saber sino que ellos deducen intuitivamente naturalmente y además que eso es natural, o sea la lectura va fluyendo en la medida que vas leyendo estas interesado y entonces tú vas captando todo los significados de lo que tú vas leyendo.</p>		<p><i>meaning without Using dictionary</i></p>	
45	Hace un rato comentabas acerca de llevar a los estudiantes un poquito más allá dentro de los niveles de lectura. ¿La instrucción suya apunta a que nivel específico, a un nivel literal, a un nivel inferencial a un nivel crítico?			
46	Yo apunto siempre a un nivel crítico o sea que pasen por todos los niveles. Pero te repito eso es un poco difícil		<p><i>She focuses on the critical level when she</i></p>	<p><i>Reading activities take too much time and make difficult to develop teaching programs</i></p>

	<p>pero yo diría que no imposible en el nivel de cada uno de los niños en los distintos grados eso se puede alcanzar poniéndote al nivel de ellos y mirando cada fase en la que ellos están. No es difícil por ejemplo o sea si tu lees algo y tú haces que ellos infieran cosas mínimas eso es un logro. Si tu después de que lees tu eso lo llevas a su vida tu estas siendo crítico, para mí eso no es difícil es simplemente es un trabajo que requiere que tu pienses, que analices que texto llevas, como lo llevas y que depende también pues del número de horas que tu trabajas en clase porque como tenemos que estar limitados por programas por cumplir con determinadas temáticas el desarrollo de esas actividades de lectura es un tiempo es un tiempo o sea se lleva mucho tiempo hacer y por eso de pronto nos frenamos en ese desarrollo de actividades. Pero de que se puede se puede</p>		<p>contextualizes the reading and plans how to present the text.</p>	
47	<b>Tiene algún tipo de estrategia específica que apunte a un nivel de lectura {...}</b>			
48	<b>Bueno retomemos, ¿hay alguna estrategia en específico que apunte a cada uno de esos niveles? {...}</b>			
49	<b>La pregunta es ¿si tiene alguna estrategia en específica para cada tipo de nivel?</b>			
50	<p>Te voy a decir la verdad, te digo la verdad. Yo soy muy intuitiva yo me dejo llevar por lo que yo sienta que el pelao va alcanzando, y entonces de acuerdo a eso yo lo voy llevando. Por ejemplo a nivel literal es fácil o sea y si tú quieres hacer sentir a ellos <b>ay ya pude, entendí</b>, le hago preguntas a nivel literal, que ellos puedan encontrar ahí. Que después yo les vaya variando el hecho de que de que en vez de decir dice algo entonces tú tienes que utilizar un pronombre para responder entonces pero <b>¿y qué pronombre utilizaré?</b> Y así, pero, pero, en general no. Inferencial o sea de repente atendiendo a los verbos, que miren que dice este. <b>Es que depende del texto que se maneje</b>. Por ejemplo si es un texto dime tu una fabulita, una historiecita, que sea a nivel literario o sea cómo una</p>		<p>She Works the literal level to make the students feel they understand</p> <p>Work levels of comprehension depending on the text</p>	

	situación se relaciona con la otra, bueno y que dice y que piensa o sea la idea es irle llevando y el crítico pues después que tú pasas al inferencial pasar al crítico y va es facilito es simplemente tomarlos a ellos: ¿tú qué harías? ¿Que no harías si tú fueras ... ¿¿qué piensa, que piensa el otro, ¿estás de acuerdo o no estás de acuerdo? ya te respondí aquí de pronto ahora falta que te(...)			
51	No han llamado...espérate			
52	<b>Hablábamos de estrategias de lectura (*)... ¿cómo por ejemplo enseñas a identificar el tema de un texto?</b>			
53	Los voy llevando o sea o tratando de guiarlos a que, a que ellos mismos saquen conclusiones de cuál es el tema (*). Eso puede incluir por ejemplo en algunos casos en el que se repite determinada palabras, determinados términos, determinadas expresiones y todo eso los guía hasta llegar allá. O si de repente sobre una persona específico o sea mirar por ejemplo cuantas veces se repite el pronombre o pronombres objetos que se refieran a esa persona o a ese objeto o sea como mirar marcas en el texto que lo... quien a ellos a parte del contenido no del texto.		<i>Teaches to identify the topic by word recognition activities or grammar items identification</i>	
54	<b>¿Activas conocimientos previos antes de empezar la lectura como tal?</b>			
55	...Usualmente, pero sinceramente no siempre. Es importante hacerlo, porque obviamente dependiendo de lo que ellos traigan ellos así por ejemplo te van a poder dar más resultados a la lectura que tú les traiga, sobre todo si tú la estás enfocando a sus intereses. Es importantísimo activar los conocimientos previos.	<i>It is important prior knowledge activation</i>		
56	<b>Hace un rato mencionabas algo de hacer predicciones acerca del texto, ¿cómo trabajas eso de hacer predicciones acerca del texto?</b>			
57	...en primera medida por lo que, te decía de los dibujos que están alrededor de la lectura si tú quieres colocárselo o vienen ya dispuesto en el texto o el título pero también de		<i>Uses predictions as a Reading strategy</i>	

	<p>acuerdo como vaya desarrollándose la historia o el texto se éste de cualquier tipo o sea se le pide al estudiante que pues que pasaría después o sea ¿tú qué crees que va de aquí? Si a veces hay textos que te crean incógnitas ellos mismos y crean preguntas o tú mismo creas las preguntas y entonces ellos empiezan a divagar y a exponer ¿que sería, que no sería? Dependiendo de esto o de lo otro esa sería la forma más... la que yo utilizaría no o la que uso usualmente.</p>			
58	<b>Cuando trabajas un texto con lecturas ¿acostumbra a hacer representaciones gráficas de esas lecturas que estás haciendo?</b>			
59	<p>No en inglés yo no suelo hacer eso. alguna vez lo trabajé con primaria con quinto de primaria pero a nivel de bachillerato yo no suelo utilizar las gráficas los dibujos. ¿Te refieres a dibujos como tal?</p>			
60	<b>Cuando me refiero a gráficas me refiero a tablas, resúmenes, mapas conceptuales cuadros sinópticos...</b>			
61	<p>No suelo hacerlo pero creo que es una buena estrategia... sólo en algunos casos</p>	<p><i>Beliefs that in some cases graphic organizers are a good strategy</i></p>		
62	<b>¿Cuáles consideras que deben ser los criterios para escoger los textos que los estudiantes deben leer?</b>			
63	<p>... hay varios criterios. Por ejemplo si nos remitimos a la motivación de los estudiantes pues tienen que ser las de su interés pero obviamente hay que tener en cuenta el nivel del estudiante con el que tu vas a utilizar la lectura ... el vocabulario que ellos manejan, las estructuras que están manejando, inclusive si tú quieres relacionarlo con los temas que tú estás trabajando mirar que la lectura contenga esos temas o sea ... son textos que yo diría que no se consiguen que tú tienes que rebuscarlos porque tienen que atender: uno el interés del estudiante y su motivación, a las temáticas que estás trabajando, entonces por eso es que hay casos en los que toca otros temas pero obviamente lo que se maneja es una lectura, pero una lectura no va</p>		<p><i>Choose the text with the purpose if motivate the students and the texts should be natural and original and according to the students level</i></p>	

	estar encaminada ni diseñada a que tu trabajes un tema específico como tal tema de contenido o tema de estructura entonces hay que tratar de hacerlo pero de tal forma que el texto también pues tenga su cómo su característica de original, de natural! Y no de algo que simplemente diseñado para enseñar específicamente algo {...}			
64	<b>¿Utilizas esos criterios cuando escoges esos textos?</b>			
65	Sí trato de tenerlos en cuenta.			
66	<b>¿Cómo aprendiste o cómo te enseñaron a leer en inglés?</b>			
67	...pues me dieron algunas estrategias, como te dije esta de barrido... de Scanning... en la universidad, porque en el bachillerato nunca. Y pues sí el resto yo pienso que lo he desarrollado con... en el, en el transcurrir, de leer, leer, leer y leer y trabajar enseñando.			
68	<b>¿Tu experiencia ha influenciado tu manera de enseñar la lectura?</b>			
68	Claro que sí, claro que sí. Por el proceso que yo pasé, siento yo que en mi mente el proceso de la lectura o se procesa y por eso las habilidades de pensamiento pues que también se van desarrollando yo trato de tenerlas en cuenta cuando... cuando expongo a los niños a una lectura o los guío para que me responda en tal forma o cual cosa o hago tal o cual actividad.			
69	<b>¿Qué prácticas de enseñanza de lectura definitivamente no aplicas?</b>			
70	Definitivamente no aplico...bueno a ver lo que se me ocurre es esto de repente trabajar un texto y dejarlos a ellos solos que saquen vocabulario, que saquen, que ellos mismos trabajen por sí solos. Yo pienso que eso es un ladrillo completo, lo mismo que traer textos que simplemente porque un libro te los presenta, tu simplemente tu lo traes a la clase y se los das a los niños, eso me parece totalmente fuera de foco porque hay textos que ni tú mismo como docentes quisieras leer y que no te causan ningún tipo de interés.	<i>Beliefs that is not appropriated let the students to work alone as well as use reading from texts books</i>		
71	<b>¿Crees que todos los estudiantes deberían leer todo tipo de textos?</b>			
72	Debería enseñarse porque yo siento	<i>Beliefs that</i>		



	que de acuerdo a las edades uno debería dosificar uno u otro tipo de textos. Hay textos descriptivos que son muy... como muy gruesos, pesados (*)... a mí particularmente siento que los textos narrativos, informativos para ellos son de mayor interés.	<i>students should be exposed to different types of texts according to their ages.</i>  <i>Narratives and informative texts are more interesting for the students</i>		
73	<b>Respondería entonces eso a la pregunta ¿de qué tipos de textos manejas para enseñar lectura?</b>			
74	Sí. Tiendo a utilizar más ese tipo de textos, aunque de repente un texto solo te maneje lo narrativo, te maneje lo descriptivo, y te maneje hasta un poquito lo informativo. Pero sí yo prefiero estos tipos de textos lo que te mencioné. Los de carácter narrativo e informativo.		<i>Prefers to work with narrative and informative texts</i>	
75	<b>¿Cómo decides tú que vas a hacer en la clase de lectura?</b>			
76	Pienso (*) en los estudiantes y como cómo les llegaría lo que les voy a presentar. O sea les gusta, no les gusta, ¿por donde comienzo, que les impresionaría más (*)... es ese pensar cómo les llegaría y qué les interesaría más lo que a veces lo pone a uno a pensar y será que comienzo primero por esto, por lo otro, me fijo en cómo lo tomarían ellos y cómo les llegaría. O sea si captaría, sin tendrá la preparación suficiente, El nivel suficiente para entender esto o lo otro		<i>The class is planned considering students interest</i>	
77	<b>¿Tú crees que los estudiantes son buenos lectores en inglés?</b>			
78	No... no porque precisamente ni siquiera son buenos lectores en su lengua materna. Pienso que pueden llegar a ser buenos lectores y de hecho de forma hasta un poco medio..., medio casual y no medio casual los niños leen muy bien en español y son motivados a leer, pero a veces hasta se puede contar con los dedos de la mano eso. Pienso que lo del proceso de leer en inglés, si aún para inglés normalmente	<i>Beliefs students are not good readers</i>  <i>Thinks the teacher has an important role in students motivation to read</i> <i>Students has no</i>		

	ellos están desmotivados, la lectura que de por sí tiene su connotación de lectura aburrida, sinónimo de aburrida. En inglés es un poco más pesado todavía. Yo pienso que ahí juega un papel muy importante uno y es un proceso lento para que a ellos llegue a gustarles.	<i>motivation to read in English</i>		
79	<b>¿Les gusta a los estudiantes leer en inglés?</b>			
80	Yo siento que no mucho. Pero varía de curso en curso, de estudiante a estudiante. Es relativo. Y depende también de cómo se la presente uno. De qué ingrediente le pone como para que se motive. Hay los que les gusta el inglés y como se lo quieras, lo que tú le quieras poner en la clase ellos están motivados. Pero hay estudiantes que no. Tú tienes que adecuar sobre todo cuando manejas una variedad de estudiantes como lo tenemos nosotros en todas nuestras clases. Hay que tratar es de mirar por esos cuales son las mejores estrategias y la mejor forma de presentárselo para que ellos se sientan motivados.			<i>Depending on the way the texts are presented so the students will feel motivated or not to read</i>
81	<b>Bueno ¿cómo sabes exactamente que a ellos les gusta o no les gusta leer o que son o no son buenos lectores en inglés? ¿Cómo sabes tú eso?</b>			
82	La actitud que asumen, el cómo responden, la participación en la clase, el que te realicen las actividades o no con gusto, con ánimo. El que tienen, te responden asertivamente lo que tú estás preguntando. El que te indaguen a veces aún más sobre lo que está ahí o no está ahí o te pregunten el por qué de esto de dónde salió esto. Eso te va a indicar a ti si les gustó o no les gustó y de que de que están motivados.	<i>Attitude and participations are indicators of students' motivation</i>		
83	<b>¿Crees que ellos deberían leer más en inglés?</b>			
84	Sí, sí, pero nuevamente, o sea la lectura es un poco de tabú. Y en inglés se convierte en un poquito como más difícil para ellos. O sea, es más ellos expresan: pero <i>es que en inglés. No leo en español, voy a leer en inglés.</i> Entonces eso es una traba que ellos	<i>Reading in English is difficult</i>		

	mismos se colocan, aunque se puede hacer.			
85	<b>Respecto a la evaluación. ¿Cómo determinas que nivel de comprensión tienen los estudiantes? ¿Respecto a un texto o material específico que tu les facilite?</b>			
86	<p>Por las actividades que realizo, o sea que de repente pueden ser de preguntas abiertas, cerradas o de completar. Pero que usualmente las que a mí me gusta manejar son las que son de respuesta abierta, en las que tú indagas qué entendió, que te responde, de dónde sacaste esto, cómo es esto.</p> <p>Yo suelo indagar del ¿por qué? Ajá no importa que tenga un nivel bajo pero que te argumente ¿de dónde lo sacó? ¿Cómo lo hizo? Mediante estas actividades yo determino sabe o no sabe. Inclusive puedo hasta optar por preguntas de falso o verdadero, sí o no, o esto está en el texto, esto no está en el texto. Pero usualmente son preguntas como de tipo abierto y como de lo que yo veo que en el salón me da y no solamente lo que yo veo que responde y que en el salón me da y yo veo que responde en un texto, o sea es variado y para no acogerme solamente a una sola forma de hacerlo.</p>		Uses open questions to evaluate the students comprehension	
87	<b>¿De esa misma manera los evalúa o los evalúa de una manera diferente?</b>			
88	No, tiendo a evaluarlos así, de esa forma que te estoy explicando y me ingenio para hacerlo te digo, no solamente de forma escrita sino que la participación de ellos en clase te digo tenga validez.			
89	<b>Ok, apuntando un poquito hacia los estándares, ¿cómo los relaciona con el proceso de lectura?</b>			
90	<p>Los estándares en inglés a veces son como muy altos para lo que uno alcanza (*) en una clase de inglés.</p> <p>Obviamente se tienen en cuenta, pero yo trato como de mirar el nivel de los niños y atender a lo que yo sé pueden alcanzar, más que a los estándares fijos que ellos tienen que alcanzar, si realmente uno con los estándares se queda un poco corta pero para mí es un logro que hagan algo medianamente</p>			Standards are too high for students level

	posible que usualmente no hacen en su, clase de inglés, no.			
91	<b>Puedo interpretar entonces que hay una adecuación de esos estándares de acuerdo al nivel de los estudiantes</b>			
92	Yo siento que esos estándares están un poco desfasados. Y si nos vamos nivel a nivel de lo que, de lo que se persigue o sea, de pronto hasta en un colegio privado te lo aceptaría con un nivel de inglés que se maneja alto, pero a nivel de primaria y bachillerato en una escuela pública, ellos están muy por encima de lo que los niños pueden alcanzar, de lo que los recursos y de lo que se les da a ellos como docentes nosotros les damos a ellos para que ellos puedan alcanzar. Ellos no están expuestos por ejemplo a lo que está un niño de una escuela privada al inglés en cuanto a acceso a redes, acceso a internet... Ellos están más limitados, entonces eso también los dificulta. Entonces están desfasados, para una escuela pública los estándares están desfasados.	Standards are out of context of the public schools		
93	<b>Bueno profe la última pregunta: ¿cree usted que necesita cursos de capacitación para mejorar la enseñanza de lectura o cual sería o en que sería esa capacitación específicamente?</b>			
94	Creo que uno no termina nunca de aprender, o sea, una capacitación no sería, no estaría de más. En cuanto a cómo hacerlo, de qué forma llegar mejor, lo que los adelantos referente a estos estudios han arrojados de la forma más efectiva. No hay algo específico, pero es que a mí me gusta mucho este el tema de la motivación porque pienso que es fundamental en cuanto de pronto motivación para la lectura en un estudiante. Por ejemplo en lenguas extranjeras, o sea, cómo llegar a él. Yo pienso que es la misma motivación que tú utilizarías por ejemplo para estudiar cualquier otra lengua, inclusive su lengua materna. Pero sobre eso a mí me gustaría y en cuanto a estrategias, detallitos, actividades que uno pudiera realizar.			
95	<b>Bueno profesora, muchísima gracias por sus apreciaciones. Terminamos la entrevista siendo las 12:00 en punto del medio</b>			

	día.
--	------

## Appendix 6 Interview Analysis Categories

### 1. Beliefs about the Students

- 1.1 Students cannot process information if this information is not dose (Interview 1/ T. 1)
- 1.2 Students know or understand the text when they know the vocabulary (Interview 1/ T. 1)
- 1.3 Students have Reading difficulties because they lack of well structured vocabulary (Interview 1/T. 1& 2; Interview 2/T. 1)
- 1.4 Most of the students do not like to read in English (Interview 1/ Ts. 1, 2 & 3)
- 1.5 Students are not good English readers (Interview 1/ T. 1 & 2 )
- 1.6 Students have low level of English (Interview 1/ Ts. 1, 2 & 3; Interview 2 /T. 2)
- 1.7 Students' low level of English do not allow to work reading strategies (Interview 1/ Ts. 2 & 3)
- 1.8 Narrative and informative texts are more interesting for students (Interview 1/ T. 3)
- 1.9 Students have a lot of difficulties with mind maps and graphics organizers (Interview 1/ T. 2)
- 1.10 Students are more participative when technology is included (Interview 2/ T. 2)
- 1.11 Students make inferences because the answer teacher's questions (Interview 2/ T. 1)
- 1.12 Students do not make reading comprehension if they do not translate (Interview 2/ T. 1)
- 1.13 Students are more receptive when they work writing and pronunciation of the vocabulary (Interview 2/ T. 2)
- 1.14 Students can answer questions once they have understood (translated) (Interview 2/ T. 1)
- 1.15 Students make inferences when the text is short (Interview 2/ T. 1)

### 2. Beliefs about Teachers Own Practices

- 2.1 Helps to guess meanings from context when says the student a word is similar to the Spanish (Interview 1/ T. 1)
- 2.2 Teaches reading taking into account what allow students to go forward (Interview 1/ T. 1)
- 2.3 Guides the reading process until she considers the students are ready to answer questions (Interview 1/ T. 1)
- 2.4 She integrates the four skills based on the text (Interview 1/ T. 2)
- 2.5 She teaches to learn to read (Interview 1/ T. 2)
- 2.6 She activates prior knowledge (Interview 1/ T. 2)
- 2.7 She does a good reading teaching practice (Interview 1/ T. 2)
- 2.8 Relates the standards when plan the class taking into account the topic pointed out in the standards (Interview 1/ T. 2)

- 2.9 She teaches Reading from the simple to the complex (Interview 1/ T. 1 & 3)
- 2.10 She Works Reading in a varied and motivating way (Interview 1/ T. 3)
- 2.11 Follow her own model has worked (Interview 1/ T. 3)
- 2.12 Follows steps and strategies to teach reading (Interview 1/ T. 1, 2 & 3)
- 2.13 Works all the skills (Interview 2/ T.1)
- 2.14 Participation is synonym of learning to read (Interview 1/ T. 3)
- 2.15 She works inferential reading (Interview 2/ T.2)
- 2.16 Uses synonyms to guess meaning from context (Interview 1/ T. 2)
- 2.17 Uses Reading strategies such as Reading of picture and titles, predictions in the pre reading stage then goes from the literal to the critical level (Interview 1/ T. 3)
- 2.18 Asks to write the vocabulary in order to take it back in other classes (Interview 2/ T. 2)
- 2.19 Explains how the vocabulary was going to be found (Interview 2/ T. 2)
- 2.20 Teaches grammar, contents and meanings through reading (Interview 1/ T. 3)
- 2.21 She Works the literal level to make the students feel they understand (Interview 1/ T. 3)
- 2.22 Teaches to identify the topic by word recognition activities or grammar items identification (Interview 1/ T. 3)
- 2.23 Uses open questions to evaluate the students' comprehension (Interview 1/ T. 3)

### **3. Beliefs about the Way Reading Should Be Taught**

- 3.1 Students should know the vocabulary previously to the Reading (Interview 1/ T. 2; Interview 2/T. 1)
- 3.2 Text should be introduced in a nice way to get the students like it (Interview 1/ T. 1 & 3)
- 3.3 Students should do inferential reading (Interview 1/ T.2)
- 3.3 Initially students should read alone to understand or construct meanings (Interview 1/ T.2)
- 3.4 Students should be exposed to short texts (Interview 1/T.3; Interview 2/T. 1)
- 3.5 Students should be exposed to different types of texts according to their ages (Interview 1/T.3)
- 3.6 It is not appropriated let the students to work alone as well as use reading from texts books (Interview 1/T. 3)
- 3.7 The text should call students' attention in order to teach structures and strategies (Interview 1/ T.2)
- 3.8 It should have a pre- while and post reading (Interview 1/T. 2 & 3)

- 3.9 Reading should be a guided Process to achieve autonomy (Interview 1/T.3)
- 3.10 Vocabulary identification is the most important in the reading process (Interview 2/T.1)
- 3.11 The reading process should be started with a listening activity (Interview 2/T.1)
- 3.12 Vocabularies should be written on the notebook to have access to it later (Interview 2/T.1 &2)
- 3.13 It is important to activate prior knowledge (Interview 1/T. 2 & 3)
- 3.14 Text should be contextualized with the students' experiences (Interview 1/T.3)
- 3.15 Literal, inferential and critical levels of reading can be worked with students with low level of English (Interview 1/T.3)
- 3.16 The levels of Reading should be taught in order: literal, inferential and critical (Interview 1/T.1)
- 3.17 Guessing meaning from context should be taught (Interview 1/T.1 & 3)

#### **4. Beliefs about Reading**

- 4.1. Beliefs that teaching Reading depends on the students (Interview 1/T. 2)
- 4.2 Reading in a foreign language is complex (Interview 1/T.1)
- 4.4 Reading is interpret, analyze and study the content of a text (Interview 1/T.3)
- 4.5 Reading should make connection with the students' life (Interview 1/T.3)
- 4.6 vocabulary, structures and content could be taught through reading (Interview 1/T. 1 & 3)
- 4.7 Reading is a step by step process (Interview 1/T.1)
- 4.8 Reading is taught in order to enrich vocabulary (Interview 1/T.1)
- 4.9 Reading should be a guided process to achieve the autonomy (Interview 1/T.3)
- 4.10 Pre reading stage is important (Interview 1/T.3)
- 4.11 Reading is a process that need much work (Interview 2/T.3)
- 4.12 Reading is a source of learning (Interview 1/T.2)
- 4.13 Reading is important, basic and necessary in second language learning (Interview 1/T. 1 & 3)
- 4.14 Reading several times the text helps to understand (Interview 1/T.2)
- 4.15 Graphic organizers are not useful in the reading process (Interview 1/T.2)
- 4.16 The reading purpose is get students to read texts in English (Interview 2/T. 1)
- 4.17 The way the levels of Reading are worked depend on the text and on the teacher's work (Interview 1/T.3)



4.18 To elaborate a reading program should be taken into account the students' level and the level of complexity of the texts (Interview 1/T.1 & 2)

### **5. Beliefs about the Relation of Reading and the Rest of Skills**

5.1 Beliefs that Reading is the basis to work other skills (Interview 1/T.2)

5.2 Reading aloud helps to work listening (Interview 1/T.2)

5.3 Speaking and writing are part of the post reading activities (Interview 1/T.2)

5.4 Through reading the rest of the skills could be taught (Interview 1/T.3)

5.5 Through listening students learn (Interview 1/T.3: Interview 2/T: 1)

5.6 Listening helps and enables the reading work (Interview 1/T.1)

5.7 Listening is important within the reading process (Interview 1/T.1)

5.8 Working all the skills strength the knowledge (Interview 2/T.1)

5.9 Listening helps to motivate students to read (Interview 2/T.1)

### **6. Beliefs about Motivation**

6.1 The low level and lack of motivation of the students influence the teaching reading frequency (Interview 1/T.3)

6.2 Students should be motivated to read (Interview 1/T.1, 2&3)

6.3 Using technological devices helps to motivate the students (Interview 2/T. 2)

6.4 Encourage students to participate make them feel motivated to read (Interview 1/T. 1 & 3)

6.5 It is important to take advantage of the advanced students to motivate the others

(Interview 1/T.1)

6.6 Previous work of vocabulary motivates the Students (Interview 1/T.1)

6.7 The complexity of the text does not motivate the students (Interview 1/T.1)

6.8 The way teacher presents the text has incidence in students' motivation (Interview 1/T.1)

6.9 Students do not get motivated if the information is not dose (Interview 1/ T. 1)

6.10 Students do not get motivated if the teacher speaks in English (Interview 1/ T. 1)

6.11 Students do not get motivated when they are exposed to long texts (Interview 1/ T. 1)

6.12 Students do not get motivated when they read alone (Interview 1/ T. 1)

6.13 Students have low motivation (Interview 1/ T. 3)

6.14 Students should be motivated to read (Interview 1/T. 3)

## **7. Beliefs about the Criteria to Choose a Text**

7.1 Reading texts should be chosen according to the students' ages, likes and their context (Interview 1/T.1)

7.2 to choose a text it should be taken into account the students' level the topic, and the characteristics of motivating, original and natural (Interview 1/T. 1, 2 & 3; Interview 2 /T. 2)

## **8. Beliefs about Reading Comprehension**

8.1 known words identification allow students to comprehend a text (Interview 2/T.1)

8.2 Independent and silence reading help to understand the text (Interview 1/T.2)

8.3 Reading comprehension is to understand what is explicit and implicit in the text (Interview 1/T.3)

8.4 Reading comprehension is decoding, explaining and summarizing what the text says (Interview 1/T.2)

8.5 It is not necessary to know all the vocabulary to understand the text (Interview 1/T.3)

8.6 Answers are evidence of Reading comprehension (Interview 2/T.3)

8.7 Answering questions about a text helps to strength the comprehension (Interview 2/T.3)

8.8 Previous vocabularies knowledge help into the reading comprehension process (Interview 1 & 2/T.2)

8.9 Help to understand a text explaining the elaborated phrases from the text (Interview 1/T.2)

8.10 Reading more than once helps to understand a text (Interview 1/T.2)

8.11 Comprehend means to get the meaning, understand in the literal and inferential level (Interview 1/T.3)

8.12 Reading comprehension is related to students' interests or to the familiarity of the text (Interview 1/T.3)

8.13 Translation is comprehension what the text says (Interview 2/T.1)

8.14 Identify words that were similar to the Spanish helps to understand (Interview 2/T.2)

8.15 The level of the answer determine the level of comprehension (Interview 2/T.2)

8.16 Provide more vocabulary and use technology help to comprehend (Interview 2/T.2)

## **9. Beliefs about Reading Strategies**

9.1 Students' motivation influence in the activities or reading strategies implementation (Interview 1/T.3)

9.2 Prior knowledge activation is important (Interview 1/T.3)

9.3 In some cases graphic organizers are a good strategy (Interview 1/T.3)

9.4 Students' level in high school limits the use of reading strategies (Interview 1/T.3)

9.5 Teaching reading strategies depends on the students (Interview 1/T.2)

9.6 Worksheets help students to understand the reading strategies (Interview 1/T.2)

9.7 Reading strategies are part of planning the class; however they are not to be taught (Interview 2/T.1)

9.8 Word recognition strategy is the most important to work reading (Interview 1/T.1)

9.9 Beliefs she contextualizes the vocabulary (Interview 1/T.1)

9.10 reviewing content and topic is a reading strategy (Interview 2/T.1)

9.11 Use reading strategies such as reading of the title, reading of images and predictions (Interview 2/T.2)

9.12 Guessing meaning from context is a basic reading strategy (Interview 1/T.3)

9.13 Mind maps and graphic organizers are not useful (Interview 1/T.2)

#### **10. Beliefs about Teachers' role in the Reading Process**

10.1 Beliefs that her role is to clarify what the students do not understand (Interview 1/T.2)

10.2 Teacher's role is basically a guide (Interview 1/T. 1 & 3)

10.3 Teacher has an important role in students' motivation to read (Interview 1/T. 1 & 3)

10.4 In the reading process the teacher has most of the responsibility (Interview 1/T.3)

## Appendix 7 Class Transcription SampleTeacher 2

<b>Colegio I. E. María Auxiliadora de Galapa</b> <b>Teacher: Teacher 2</b> <b>Observer: Litzambra Galé Flórez</b> <b>Grade: 8º</b> <b>Number of Students: 36 Male: 16/female: 20</b> <b>Date: 05/27/015</b> <b>Lesson: Sherlock Holmes a great detective (class #1)</b> <b>Observation: 1</b>			<b>Conventions:</b> <i>Observer's comments: (italics and between brackets)</i> <i>Pause...</i> <i>Undistinguishable/Inaudible: [...]</i> <i>Teacher: T</i> <i>Student: S</i> <i>Several students at the same time: Ss</i> <i>Bold: Teacher and students' English verbalizations</i>
<i>[Before starting the observation I introduced myself and explained to the students why I was there. That is was carrying out a research study for my masters studies and I needed to collect some data or information about how their reading classes were developed. That the class was going to be recorded, but with the complete confidentiality and anonymity of the information obtained. Then the observation started and the first minutes of the class students were speaking while the teacher started The class started a Little late because of the changes in the Schedule. The class was developed in the English room number 2 and in the first part the teachers delivers the copies with the reading activity and ask the students to pay attention to the instructions about the vocabulary]</i>			
1	T	<b>Ok, Before starting to read, there is a vocabulary</b> que vamos a revisar. En su copia usted va a ver unas imágenes con unas palabras que relacionarán las palabras con los dibujos que allí se encuentran y luego socializaremos.	
2	S1	Seño no entiendo	
3	T	Van a mirar los dibujos y relacionarlos con el vocabulario que le corresponden	
4	Ss	[...]	<i>[Some students start working in the copy and the teacher walks around the classroom]</i>
5	Ss	[...]	<i>[All speak at the same time and most of them are distracted. Passed 10 minutes the teacher calls students' attention to check the exercise.]</i>
6	S3	<b>Ok, the first picture is ...</b>	
7	Ss	[...] <b>a baby a baby</b> [...]	<i>[All speak at the same time]</i>
8	T	<b>Yes, he is a baby.</b> Pero vamos a hablar de acciones. <b>The baby was born, nació.</b>	<i>[Teacher writes on the board ]</i>
9	Ss	[...]	<i>[Ss write down on the copy]</i>
10	T	<b>Ok, what do you see in the next picture?</b> ¿Qué ven en la siguiente imagen?	
11	Ss	Un cohete [...] un avión [...]	
12	T	Y ¿qué se puede hacer en un avión?	
13	Ss	Viajar [...]	
14	T	<b>in English ...</b>	
15	Ss	[...]	<i>[Students start guessing the word but they do not know]</i>
16	T	<b>Travel</b> , viajar es <b>travel</b>	<i>[teacher writes on the board]</i>
17	S2	Seño yo, <b>secretary</b> la que viene es <b>secretary</b>	

18	Ss	<b>Work [...} work [...} office [...}</b>	
19	T	<b>Work, very good. The next one is? ¿cuál sigue?</b>	
20	Ss	<b>Help, Teacher help [...]</b>	
21	T	<b>Ok, the next picture?</b>	
22	Ss	[...] jugar, <b>play</b> , manos	
23	T	<b>This is solve.</b> Resolver	<i>[while the teacher writes on the board the students talk and some others writes on the copies]</i>
24	Ss	[...] Esa es compartir. Señó compartir [...]	<i>[teacher draws the next picture on the board]</i>
25	T	<b>Share the verb is share</b>	
26	Ss	Seño, seño la que sigue es <b>play</b> . [...]	
27	T	<b>Catch</b>	<i>[Teacher represents the action like if she was catching a ball]</i>
28	Ss	Atrapar, seño atrapar [...]	<i>[not all students were participating of the activity, just a small group, the other ones were doing something different]</i>
29	T	<b>Catch</b> , atrapar. La imagen que sigue es...	
30	ss	<b>Steal</b>	<i>[Students did not realize that the vocabulary was in the same order of the image until the end of the activity]</i>
31	T	[...] <b>ok</b> . Ahora vamos a ver la lectura donde encontraremos estas palabras pero en tiempo pasado. En la lectura <b>Sherlock Holmes, a great detective</b> . Van a tratar de entender ahora de que trata la lectura. Van a leer el texto y a tratar de comprender de qué trata el texto.	<i>[teacher repeats all the verbs]</i>
32	Ss	[...]	<i>[some students start Reading the text and others get ups from their places and other talks while the teacher walks around the classroom and talks with some students ]</i>
33	S2	Seño <b>Holman</b> es un apellido...	
34	Ss	[...]	<i>[The Reading activity takes between five and eight minutes]</i>
35	S2	Seño aquí dice ...	
36	S3	<b>Watson, Watson</b>	
37	S4	El detective y el doctor...	
38	Ss	[...]	
39	T	<b>Please, Please.</b> ¿Quién terminó?	<i>[She puts her hand up for some seconds asking to pay her attention. Students continue talking and she continues walking around the classroom]</i>
40	T	<b>Ok.</b> Como ya lo leyeron mentalmente [...] ahora lo vamos hacer oral. <b>Silent Please.</b>	<i>[While she talks the Students continue talking]</i>
41	Ss	[...]	<i>[Students continue talking]</i>
42	T	Okey ahora yo lo voy hacer oralmente para que ustedes sepan. Quizás cuando yo lo lea ustedes lo van a entender más, ok?	
43	Ss	[...]	
44	T	Espero que estén en silencio todo.	
15	S3	[...]	<i>[A student whistles and the others continue talking]</i>

46	T	<b>Sherlock Holmes...</b> Todavía estoy escuchando voces. Por favor no tengo mi micrófono. Por favor...	<i>[Teacher tries to start reading, but the students continue talking and walking around the classroom]</i>
47	T	<b>Sherlock Holmes...</b>	<i>[Teacher starts Reading again]</i>
48	Ss	[...]	<i>[while she reads a student is lying down on the desk and some others are distracted and do not follow the reading]</i>
49	T	<b>Now Please, you can use the computer to look for the words you don't know, to understand better this reading. But first, tell me if you understand.</b> Van a decir primero antes de que vayamos a otro paso qué tanto entendieron. ¿Quién piensa que entendió el 80 por ciento de la lectura?	
50	Ss	[...]	<i>[Around ten students get their hands up]</i>
51	T	La mitad. ¿Quién más...? Bajen la mano. La mitad...	
52	S2	40%	<i>[Around 10 also get up their hands]</i>
53	T	¿20% de la lectura? muy bien bajen la mano.	
54	Ss	20% un 60% un 100%	<i>[he same students get up their hands]</i>
55	T	Ok. Ahora vamos a ver si pueden abrir el computador y buscar las palabras que no conocen...	<i>{Students start getting up from their places}</i>
56	T	Vamos a ver las palabras que no conocen. Nada más les voy a dar unos minutos para que escojan las palabras que vean que faltan no todas ojo con eso.	
57	Ss	[...]	<i>[Students start opening the laptops]</i>
58	S4	Seño ¿qué vamos a hacer?	
59	T	Van a buscar las palabras en inglés que [...]	
60	Ss	[...]¿Qué palabras?	
61	T	Las palabras que no entendieron son las que van a buscar....	<i>[while the Students do the activity the bell rings and the class finishes but the teacher ask the student to answer the questions One, two and three of the text.]</i>

## Appendix 8 Sample of Class analysis Teacher 1

<b>Colegio I. E. María Auxiliadora de Galapa</b> <b>Observer: Litzambra Galé Flórez</b> <b>Teacher: No 1</b> <b>Grade: 8ºB</b> <b>Number of Students: 34</b> <b>Date: May 21<sup>st</sup>/2015</b> <b>Topic: Hobby day (class # 1)</b>			<b>Conventions:</b> <b>Observer's comments: (italics and between brackets)</b> <b>Pause ...</b> <b>Undistinguishable/Inaudible: [...]</b> <b>Teacher: T</b> <b>Student: S</b> <b>Several students at the same time: Ss</b> <b>Bold: teacher's and students' English words</b>
<i>(The class had place in the English room number 2. It started a little late because students came late to the school. The students where sat in lines. The teacher organizes the class and remember the students that they needed to bring the dictionary The first part of the class the teacher organized the group and checks that everyone has the copy that they are going to work with, she insists that the copy was already delivered but some students do not have the copy and she decides to organize in pairs to the students then she start the class explaining what she is going to do)</i>			
1	S1	Seño	[The teacher delivers the copies that were taken the last class]
2	S2	Seño démela	
3	T	Lo siento pero nada más habían 20	[Teacher walks around the class]
4	S3	Seño yo traje uno	
5	T	20 y vamos a hacer [...]	
6	T	<b>Pay attention please, pay attention.</b> shhh shhhh ok vamos a tomar las fotocopias que sacamos ayer la de la lectura todo el mundo la debe tener porque la sacamos ayer	[Teacher claps]
7	S4	Yo no vine ayer seño yo no vine ayer	
8	T	¿Tú no viniste ayer?	
9	S5	Seño yo no entiendo	
10	T	Es la de <b>hobby day</b>	
11	T	Esta la sacamos ayer	
12	S5	Seño yo no la tengo	
13	S6	Seño yo tampoco la tengo	
14	T	Mira ¿tú no sacaste 30 fotocopias?	
15	T	Estas tú la sacaste ayer	
16	S7	Seño se la comió el perro	
17	T	estas	
18	S8	Seño yo no la tengo	
19	T	¿Tú no la tienes?	
20	Ss	Seño la mía se la comió el perro	
21	T	Bueno entonces pónganse en parejas por favor	
22	S9	seño	
23	T	Okey póngase en parejas los que no tienen	

### Class Stages

#### Preparing to work

a. Class arrangement

b. checking students' Material

c. Teacher's instruction about what to do

		fotocopias por favor miren yo ayer saque 30 fotocopias y aquí hay más de 30 estudiantes que no la trajeron ya es otra cosa listo Yo voy a escribir el texto en el tablero y nosotros vamos hacer una actividad de una hora reconocimiento de las palabras que se asemejan mucho al español pero en ingles para buscar el significado luego buscamos la que no conocemos entonces voy a tratar de escribir los dos párrafos de cada texto y ustedes con su fotocopias van subrayando las palabras	[Teacher stats writing the paragraphs on the board]	<p><b>Contextual Factors</b></p> <p><i>La profesora organiza en parejas a aquellos estudiantes que no tienen la copia.</i></p> <p><i>Más copias que el número de estudiantes.</i></p> <p><b>Teacher's practices</b></p> <p><i>Da instrucciones de buscar palabras parecidas al español y luego buscar el significado de las desconocidas</i></p>
24	T	Ok everybody listen me please		
25	S1	Seño voy a sacar una fotocopia seño		
26	S10	Sácalas copias todas ven		
27	T	Mmmm no ven para acá ven para acá		
28	T	¡Trabaja en pareja! papi ¡trabaja en pareja!		
29	Ss	¿En pareja?		
30	T	Todo el mundo va a mirar el texto donde dice Noami has a hobby. ¿Tú no tienes la copia? ¿Ninguno de los dos?		
31	S11	Ninguno de los dos		
32	T	Entonces [...]	[Teacher starts Writing again]	
33	S11	[...Yo se la preste] la copia		<p><b>Presentation</b></p> <p><i>1. instrucciones de Identificar las palabras conocidas y las no conocidas</i></p> <p><i>2. la profesora presenta la lectura e indaga por el vocabulario</i></p>
34	S12	¿Lo tenemos que escribir?		
35	T	Vamos entonces... no va a escribir nada. Ustedes van a observar lo que voy a hacer acá para poder sacar los las palabras que usted conoce y las que no conoce, listo.	[She continues Writing on the board. While she is writing some students are attending what she is doing and others ones are seeing the copies and talking]	
36	T	Ok everybody look at the board. This is a text about a hobby day. What words? ¿Qué palabras? What words do you know in this text? ¿Qué palabras conoce usted en este texto?	[she points out to the board]	



37	S13	Seño collection		<p><b>Guided Practice</b></p> <p><b>Teacher's practices</b></p> <p><b>1. Repite el vocabuo identificado</b></p> <p><b>2. refuerza la idea de que son palabras parecidas al español</b></p> <p><b>3. Da instrucciones de buscar verbos</b></p> <p><b>4. da instrucciones de buscar significados en el diccionario</b></p>
38	T	Collection		
39	Ss	Very much [...] comics		
40	S14	Student		
41	T	Student	[she writes on the board]	
42	S15	Happy , hobby		
43	T	Hobby, comic books, ok	[Teacher gives the marker to the Students to underline the words they recognize]	
44	S16	Yo seño...	[he stands up and he goes to the board]	
45	T	Ok you.	[he stands up and he goes to the board]	
46	T	Ok		
47	S17	Seño yesterday...		
48	T	They ...		
49	T	This is a word, collection, comics books, Students, hobby, table and old. This is a word you know or similar, similar sound of the spanish. estas palabras ustedes conocen por la similar que tienen con el español ¿verdad? Ok ahora vamos a buscar los verbos de pronto ahí un verbo por ahí...	[Teachers shows the list of underlined words]	
50	S10	Are	[he stands up and he goes to the board]	
51	T	Are, Otro, otro	[several Students go to the board and underline the verbs]	
52	T	Listo entonces tenemos que este ¿es el verbo qué?		
53	S14	To be		
54	T	To be muy bien		
55	Ss	jajajajaa		
56	T	El verbo to Be, ok very good. El verbo to be. Y ahora ustedes en el diccionario me van a buscar esta palabra, ésta, esta la		

		que está aquí, <b>always</b> . Se pronuncia <b>always; some</b> . Los voy a encerrar en círculos rapidito lo van buscando		<p><b>5. pide escribir significados para luego hacer traducción</b></p> <p><b>6. Invita a participar a los estudiantes</b></p> <p><b>7. Da muestras de aprobación durante la actividad</b></p>
57	S17	¿Eso?		
58	T	<b>Yes. A lot of, this y has.</b> ésta que está ahí por favor		
59	S18	Seño por siempre		
60	T	Ok venga, <b>come in Please.</b>		
61	S19	Seño yo		
62	S20	Seño me robaron el lapicero		
63	T	Coloque allá la palabra. Aquí <b>always</b> , allá en ingles y acá escríbala y coloca el significado acá para que todo el mundo luego hagamos una traducción. <b>Ok Thank you very much.</b> ¿Alguien más encontró algunas de estas?	<i>[the student start looking up the dictionary and some of them go to the board]</i>	
64	T	<b>Come in</b>	<i>[a Students stands up to pass to the board]</i>	
65	S21	Seño mire a Iranis que se quede quieto.		
66	S22	Seño ésta.		
67	T	Ya está aquí. Ya está <b>always</b> .	<i>[Students continue passing and Writing the meaning of the words]</i>	
68	S23	Seño seño		
69	T	<b>Alguno, very good.</b> ¿Alguien más?		
70	S20	<b>always</b>	<i>[Students pronounce like is written]</i>	
71	T	<b>Always. Some.</b> ¿Encontraron estas?	<i>[Teacher repeats the word correctly and shows to the board]</i>	
72	S20	<b>Yes</b>		
73	T	<b>Venga please, come in</b>	<i>[the students go to the board]</i>	
74	S11	Seño yo encontré... y que ¿cómo es que es?	<i>[He shows to the Teacher the meaning on the dictionary]</i>	
75	T	Suyo, su de él.		
76	S12	Seño yo encontré y que [...]		
77	T	A bueno. Ahora hablamos. Ahora la colocas acá. Su de él, venga señor. Él <b>encontró ésta y me parece muy bueno.</b>	<i>[Students continue passing to the board]</i>	
78	S3	Estoy buscando las palabras		

79	T	Enorme. <b>Ok very good.</b> ¿Alguien más? ¿No han encontrado éstas?		<p><b>8. Explica expresiones</b></p> <p><b>Beliefs</b></p> <p><b>1. Saber el significado palabra por palabra permite formar oraciones</b></p>
80	S13	Encontré [...]		
81	S18	Anda espérate		
82	T	<b>Come in,</b> venga Pasatiempo, <b>muy bien.</b> ¿Ya terminaron?		
83	Ss	Falta una		
84	T	Falta una ¿Cuál? ¿Ésta? Ya encontraron are		
85	S18	No voy a buscarla		
86	T	<b>Busque a esa, busquen</b>		
87	S18	Esa es una a		
88	T	Tenemos casi todo. Voy a colocar esta, yo porque esta, esta palabra, con esta hacen un solo significado: <b>There are</b> significa hay en plural después explicamos esa parte de ahí.		
89	Ss	[...] you		
90	T	Si señorito ...		
91	S15	encontré		
92	T	Freddi, ¿qué encontró?		
93	S15	Seño una pregunta		
94	T	Ha... venga colóquelo acá		
95	S15	Seño una pregunta lo que hago ahora		
96	T	Eso es una solo pregunta		
97	Ss	[...]		
98	T	[...] escríbelo aquí y colócale el significado acá. Miren que facilito es ir al diccionario y conseguir las palabras para luego formar las oraciones y lograr llegar a la traducción del texto. Rápidamente, en... coma a... muy bien <b>veri good.</b>	<i>[Teacher helps the Students with the word]</i>	
99	S15	Seño porque en [...]	<i>[The student approaches to the Teacher to show her something in the copy]</i>	
100	S14	Seño, seño encontré la palabrita esa: of		
101	T	So, ¿no Hacen la misma actividad?		
102	S14	Seño ese no es la misma		
103	T	Ya esta esa que están transcribiendo ya esta acá. ¿Cual encontró usted?		
104	S3	Esta vea	<i>[Student shows one of the</i>	

			<i>words written on the board].</i>	<b>y luego traducir el texto.</b>  <b>2. después de traducir se realizan las preguntas acerca la lectura</b>
105	T	En, a, hacia, el, <b>love</b> , ...	<i>[Several Students pass to the board at the same time]</i>	
106	S11	Seño yo encontré esa		
107	T	Ahhh ya ahora la colocas. Lámparas, Pero esta palabra tiene varios significados, tiene en cuenta esta palabra...		
108	S11	Lámpara de mesa		
110	T	Exactamente, mesa, lámpara de mesa. No hay más que decir lámpara, mesa...exactamente. Vallan escribiendo el significado porque ahorita vamos a hacer una rápidamente la traducción de este pequeño texto y luego nos remitimos a los <b>question</b> que están ahí		
111	Ss	Si escribimos esto seño		
112	T	No porque ya tu lo tienes en la fotocopia. Si no lo tienen pues escríbanlo porque...		
113	Ss	Ya seño.		
114	T	Ya hay algunos que ya tienen escrito este pedazo. Acuérdense, escribieron dos en las fotocopias ¿qué van hacer? Van a subrayar las palabritas estas y colocan ahí al ladito el significado para luego hacer la traducción y luego leer.		
115	S11	Seño	<i>[The Teacher approaches to the student, who shows her something in the dictionary. Then the student goes to the board].</i>	
116	T	... muy bien llega hasta a ya		
117	T	Okey, Thank you very much. ¿Que escribió señorita? Escriba, escriba. ¿No trajiste la libreta?	<i>[Talking with one of the students]</i>	
118	S10	No seño		
119	T	¿Y la fotocopia? ayer no quisiste sacar la fotocopia porque ibas a traer el libro.		
120	S3	Seño <b>book</b>		
121	T	¡Escribe! Necesitas escribir bien.		
125	S3	Seño ¿cuánto cuesta el libro ese?		
126	T	El libro no sé cuánto cuesta.		
127	S11	seño	<i>[The student asks the Teacher to pass to the board]</i>	
128	T	Escríbelo acá ribita entonces. Este es un	<i>[While the student writes the</i>	

		nombre propio Tommi, y a la traducción es Tomás, si señor muy bien <b>Thank you very much.</b>	<i>others attend ]</i>	<p><b>Contextual factor</b></p> <p><i>La profesora constantemente llamaba la atención porque los estudiantes no tenían las fotocopias.</i></p>
129	T	A, eso, gran, grande, enorme aquí, pero pareciera que dijera otra cosa. ¿Ya terminaron muchachos?	<i>[Teacher goes to the board to clarify]</i>	
130	Ss	Nooo		
131	T	¿Dónde está tu fotocopia?		
132	T	Bueno si ya terminaron con este vamos a remitirnos al otro texto que esta al ladito		
133	S12	Seño ¿y esto?	<i>[Student shows something on the copies].</i>	
134	T	¿Ya lo conseguiste?		
135	S12	Si, ya		
136	S13	El que está allá seño		
137	T	Esto no lo consiguieron		
138	Ss	Noooo		
139	S11	Seño conseguí esta		
140	T	No lo consiguieron. ¿Nadie lo consiguió?		
141	S11	Mucho de		
142	T	Como, mucho de... dependiendo lo que se vaya a decir al final.		
143	S11	<b>Very</b>		
142	T	<b>Very</b>		
144	S11	<b>Es</b>		
145	T	Muy bueno, ahh millón...		
146	S11	<b>Student</b>		
147	T	Ustedes saben que student es estudiante, acá miramos esta parte de... que es que, y [ä] esta tiene varios significados y es: una, un, unos, unas. Bueno que vamos hacer lo siguiente. Ahora ya tenemos aquí la parte del significado cada una de las palabritas. ¿Qué vamos hacer ahora? Tomamos una frase, la van tomando una a una y la van colocando en la libreta o en la copia. Preferiblemente en la libreta y vamos hacer una traducción rápidamente porque ya lo tenemos hay lista. Para ver cómo les va en la traducción.	<i>[Students continue Writing]</i>	
148	S11	Seño <b>old</b> ...		
149	T	Sí <b>old</b> , viejo, anciano. Okey ya escribieron esto ¿verdad? ¿Ya lo escribieron?		
150	T	¿Ya qué? ya tienen la traducción vamos esperar que otros instalen a ver		

151	S 3	<b>How are you en his?</b>		<p><b>Teacher's practice</b></p> <p>9. la profesora explica vocabulario nuevamente para construir la traducción</p>
152	T	¿En <b>his</b> ? Su, su de él.		
153	S4	La palabra grotesco...		
154	T	Bueno rapidito, rapidito que el tiempo se nos va. ¿Qué están haciendo? a ver... camina. ¿Podemos comenzar aquí	[Teacher talks to one student]	
155	T	Venga señorita. <b>Come in Please...</b> Comienza aquí esta parte de aquí hasta aquí.	[Student stands up and goes to the board]	
156	T	<b>Sit down.</b> ¿Alguien más?		
157	S10	Seño yo seño		
158	T	Ahora viene esta parte de acá. Si señor...		
159	T	<b>Sit down.</b> Algunos de esos...		
160	Ss	[...]		
161	T	¿Alguien más quiere participar?		
162	S15	Seño yo.		
163	T	El verbo <b>is/ are</b> [...] que significa <b>son</b> . ¿Alguien más quiere participar allá de las niñas? Tu Yurley.		
164	S13	Seño yo seño		
165	S 2	Seño ya termine seño		
166	T	¿Ya terminaste? ¿Seguro?		
167	S13	Seño yo		
168	T	Una parte tú, y una parte él. Bien vamos por aquí. Acuérdate que es una sola frase: <b>there are.</b>		
169	S13	Seño no le hizo falta acá		
170	T	No él va por aquí. Le hace falta esto. Es una sola. Mira acá Comienza de (hay) de aquí, hay Siempre si...		
171	T	Señala a tablero y dice este es una sola frase: <b>a lot of.</b> Entra estudiante	[Teacher helps the student with the translation].	
172	Ss	...	[Paying attention to the activity]	
173	T	Oigan esta palabra: <b>table</b> , es algunas veces mesa, pero aquí no significa mesa. Significa el aparatico este que se llama <b>tablet</b> . Listo, porque aquí no se puede decir que hay muchos estudiantes que están en una mesa, sino grupo de estudiante que tienen <b>tablet</b> .		
174	Ss	Entonces le colocamos <b>tablet</b> .		
175	T	La <b>tablet</b> normal, esa que todos le llaman moviendo las manos, ¿cierto? lo que dicen ustedes en sus ratos libre o en sus		

		pasatiempos. Muy bien. Todo eso escribanlo rapidito luego si nos da tiempo escuchamos.		<p>10. la profesora pide que escriban la traducción</p> <p>11. la profesora sigue explicando vocabulario</p> <p>12. La profesora quiere colocar el audio del texto</p> <p><b>Contextual factor</b></p> <p>La grabadora no lee el Cd lo que hace que la profesora decida leer el texto y los estudiantes repitan</p>
176	Ss	¿Escuchamos música en inglés?		
177	T	No, música no; El texto. Vayan escribiendo mientras yo ubico... el texto en la grabadora.	[Teacher starts looking for the CD. Then she puts the CD, but she has some inconvenient with the audio].	
178	Ss	No se escucha		
179	T	No se escucha porque ustedes tienen que hacer silencio para poder escuchar porque la verdad		
180	Ss	Seño póngale el micrófono.		
181	T	...	[Teacher installs the microphone in the recorder. But the audio is about a spelling activity and she does not find the one for the reading. Besides it does not sounds good. She spends some minutes trying to make the sound works].	
182	T	Okey la grabadora no coge, no coge el CD. Entonces, everybody please everybody please pay attention.	[She starts reading the text]	
183	T	Read in your copy.	[She shows the book to the students to ask them to start reading].	
184	T	Repeat after me. Tommi has		
185	Ss	Tommi has		
186	T	Tommi has		
187	Ss	Tommi has		
188	T	A		
189	Ss	a		
190	T	Tommi has a		
191	S s	Tommi has a...	[Teacher and students repeat phrase by phrase the text].	
192	T	And your copy? ¿Dónde está tu copia?		
192	S13	En la casa		
193	T	Si no tiene la copia saque la libreta porque para eso lo puse allá. Bueno repeat... Tommi has...	[They repeat several times the same phrases].	
194	T	Now, Ahora usted va a coger el otro texto de que está al ladito: there are almost y van a subrayar las palabritas que		

		conocen igual que hicieron aquí. Y esperamos tantico para que luego pasen y vamos haciendo esta parte de acá.		<p><b>13. la profesora pide trabajar el siguiente párrafo realizando la misma actividad de identificación de vocabulario</b></p> <p><b>14. les enfatiza en las palabras que acaban de utilizar en el texto anterior</b></p>
195	Ss	¿Buscar los significados?		
196	T	Del segundo texto: <b>there are almost...</b> aquí ya hay palabritas que ya se repiten de esta. El que tiene la copia porque el que no la tiene no la va a poder hacer miren que hay palabritas que se repiten casi parecidos al texto anterior. Señorita ¿usted trajo la copia?	[Teacher points out to the board].	
197	S10	No vine ayer		
198	T	¿Usted no vino ayer? Ehhh es en el segundo texto que palabras se repiten del primero porque en el segundo ya sabemos		
199	Ss	<b>Collection</b>		
200	T	<b>Collection</b> , ¿cuál otra?		
201	Ss	<b>There are</b>		
202	T	<b>There are</b>		
203	Ss	<b>Comic books</b>		
204	T	<b>Comic books.</b>		
205	S17	¿En el primero?		
206	T	No en el segundo texto. <b>A lot of.</b> ¿Alguien más?		
207	S2	Seño has		
208	T	<b>Has.</b> [...] pero es una palabra que ya ustedes ya conocen ¿cierto?		
209	T	Has, hay una palabrita que tiene parecido con una palabrita en español. ¿cuál es? búsqüenla		
210	Ss	Música, <b>music</b>		
211	T	Música, <b>music</b>		
212	T	Vamos a borrar esto para que... sí, vamos a borrar esto.		
213	Ss	favorito		
214	T	Favorito y por qué saben que esa palabra favorito... porque tiene un parecido en español.		
215	S11	¿Cuál, cuál?		
216	T	Haz me el favor y borra todo, todo. Aquella parte porque aquí vamos a buscar que se parecen al que están acá y se hace más fácil seguir entendiendo.		
217	Ss	También la traducción		



218	T	Si ya todo el mundo debió haber traducido eso. Si no lo han hecho ahí les queda de tarea porque yo mañana reviso eso o la próxima clase.		<p><b>Beliefs</b></p> <p><i>Es fácil entender un texto cuando se identifica vocabulario</i></p> <p><i>Los textos se trabajan de igual manera</i></p> <p><i>El primer texto fue el texto modelo para realizar la lectura</i></p>
219	Ss	¿Mañana?		
220	T	Mañana		
221	T	Flamenco es una clase de música que se da en España y se baila en España.		
222	T	Bueno y entonces señorita venga traiga la copia y subraya la palabra que conocen y desconocen y hacemos el mismo trabajo con el segundo texto.		
223	S 7	Seño ¿lo voy a escribir?		
224	T	No, no la vas a escribir vas a sacar las palabritas ya lo tienes en la copia.		
225	S7	Ahh ya		
226	T	Inicialmente era para que ustedes vieran el proceso como iba a ser		
227	S4	Seño que significa are		
228	T	Este es del verbo <b>To Be</b>		
229	S4	are		
230	T	No está aquí pero ustedes no saben pregunten		
231	Ss	Escribiendo		
232	T	[...]		
233	T	Vallan buscando la palabra [...] pero creo que no la encuentran así. Creo que la encuentran [...]		
234	T	CD es, CD es esto que está aquí. ¿Y otra palabra?	[She shows the Students a CD]	
235	Ss	Seño [...] please		
236	S4	Seño gracias	[The student stands up and starts talking with another partner]	
237	T	Miren esta palabra tienen parecido con... el español. Mírenla por eso ustedes sacan el significado rápidamente.		
238	S5	Seño Yo encontré [...]		
239	T	¿Qué significado tiene Cepeda?		
240	S3	alguien		
241	T	no		
242	S6	Seño este... país,		
243	T	Países, bien coloque hay países	[One student is Writing on the board].	

244	S8	Seño yo encontré [...]	
245	S9	Seño yo voy	
246	T	Bueno, <b>Thank you very much</b> . Otro que coloque la palabra para buscarle el significado rápidamente.	[Another student goes to the board].
247	T	Cepeda por favor	
248	Ss	hay	
249	T	Mira eso lo hicimos al final sin la <b>S</b> . ¿Cual otra?	
249	Ss	<b>Live</b> ese es un verbo	
250	S3	Seño significa y que decir	
251	T	¿Decir? Coloca decir	
252	S3	Decir seño decir	
253	S4	En el caso de una persona [...]	
254	T	Colócalo ahí préstale el marcador.	
255	Ss	[...]	[Speaking]
256	T	Parece que dice: <b>they</b>	
257	S	Mira que dice hay Yureidis.	
258	T	Y ahí hay una palabrita que se repite y es: <b>a lot of</b> , esta que está aquí y una que repetiste también: <b>there are</b> . Ya no tienen porque rayarla porque ya esta subrayada. <b>Many, Many</b>	[She shows the board].
259	Ss	Ven conmigo	
260	T	No, ahí significa amigos	
261	Ss	Seño muchos	
262	T	Muchos, colóquelo aquí. Muchos. Muy bien coloca <b>Music</b> . Coloca <b>she</b> ¿qué significa <b>she</b> ?	
263	Ss	ella	
264	T	Ella muy bien, ella	
265	ss	<b>have</b>	
266	T	Entonces colócale <b>have</b> porque ella está preguntando qué significa <b>have</b> , ahí okey ahí.	
267	T	Bueno ahora viene el proceso del primer texto.	
268	S12	Voy a escribir	
269	T	Si pero aquí ahora sí. Borre eso.	
270	Ss	Estamos cansados	
271	T	Ya estamos terminando muchachos. Shishi ustedes no digan nada cuando toquen el timbre...	
272	T	Rapidito para ver si terminamos el	

		segundo párrafo		
273	Ss	Seño		
274	T	Esto signifca [...]		
275	Ss	escribiendo		
276	T	<b>Okey Ana's collection</b> , es la colección de Ana. Ana es un nombre. Donde dice: <b>Ana's collection.</b>		
277	Ss	<b>Ana's collection</b>		
278	T	La colección de Ana, la colección de Ana que es la colección de Ana		
279	ss	Sisisisis ¿podemos salir?		
280	T	¿Nos permite para la próxima clase?		

## Appendix 9 Class Analysis Sample Teacher 2

Colegio I. E. María Auxiliadora de Galapa Teacher: Teacher 2 Observer: Litzambra Galé Flórez Grade: 8°C Number of Students: 36 Male: 16/female: 20 Date: 05/28/015 Topic: Sherlock Holmes (Class 2) Observation: 2			Conventions: <i>Observer's comments: (italics and between brackets)</i> Pause... <i>Undistinguishable/Inaudible: [...]</i> Teacher: T Student: S <i>Several students at the same time: Ss</i> <i>Bold: Teacher and students</i> <i>English verbalizations</i>	<b>Class stages</b>
(The class started at 7:50 a.m. in the English room number 2. The first part of the class the teacher was organizing the group to start the class]				<b>Preparing to work</b>  Classroom arrangement
1	T	Ok Let's return to the Reading please. <b>Let's look at the picture</b> , vamos a mirar nuevamente las imágenes que tenemos aquí <b>to remember the vocabulary</b> y recordarnos el vocabulario que venimos manejando en la lectura, <b>ok read it Please.</b>	<i>[Teachers start walking around and the Students start observing the copies, this takes a few minutes]</i>	<b>Review Stage</b>  <b>Teaching practice</b>  <i>Refresh the vocabulary (verbs)</i>  <i>Ask questions</i> <i>Gives examples</i> <i>Give approval</i>
2	Ss	[...]	<i>[Some students do not have the copy and ask the teacher to give them copy. While the teacher starts writing some words on the board the students continue observing the copy. It took about 5 minutes]</i>	
3	T	Ok, that was... Ya las palabras las tienen en su cuaderno, vamos a recordar a ver qué tanto la repasamos en casa. <b>Was born, you can tell me</b> ¿qué significa <b>was born?</b>		
4	Ss	[...] <b>was born...</b>	<i>[most of the students are quiet]</i>	
5	T	<b>You can tell me that in Spanish?</b>		
6	Ss	[...] ¿beber? nacer		
7	T	<b>Nacer, ok. Bien. Help... I need help... help,</b>	<i>[she acts]</i>	

		help...		
8	S2	Ayudar		
9	T	Ok, share. Share your document. Share your homework.		
10	Ss	Compartir		
11	T	Ok, that's good. travel		
12	S3	Viajar		
13	T	Ok. Bien. And catch?		
14	S4	Atrapar		<b>Controlled Practice Stage</b>  <b>Teaching practices</b>  <i>Teacher's review of the reading</i>  <i>Ask questions</i>  <i>Encourage the students to participate</i>  <i>Read the vocabulary</i>  <i>Ask the students to repeat</i>  <i>Translate words and sentences</i>  <i>Writes on the board</i>  <i>Gives instruction</i>  <i>Introduces the post- reading questions</i>  <i>Helps the students to answers the questions</i>
15	T	Ok... That's good. Let's return to the reading please. Vamos a retomar a la lectura en donde quedamos la clase pasada... We were talking About Sherlock Holmes who was a detective, and you have to do. You have to answer the one... two and three... the question one two and three ok? Did you do it? Have you finished it? ¿Terminamos las preguntas uno, dos y tres todos?		
16	Ss	No, nooo		
17	T	Vamos a hacerlo. The Reading is About... Sherlock Holmes. Vamos a contestar las preguntas uno, dos y tres todos por favor.	[a student interrupted her and insists on asking her for a copy]	
18	Ss	[...]	[one minute later she starts asking the questions]	
19	T	Ok the reading is about... a murderer? A detective? A doctor? A [...]? hagámoslo entre todos...		
20	Ss	...		
21	T	Reading, what is Reading? ¿Quién me puede decir qué es reading?	[She writes on the board and repeats Reading ¿qué	

			significará...]	<p><b>Contextual Factors</b></p> <p><i>Most of the students were distracted and just a few of them participate</i></p> <p><i>Students do different activities</i></p> <p><i>Some of the students do not have the copies</i></p>
22	Ss	Leer... [...]		
23	T	<b>Reading</b> ¿qué significará?		
24	Ss	Leyendo ... leer....		
25	T	<b>The Reading is About...</b> el enunciado ¿qué nos dice? El enunciado de la pregunta ¿qué nos dice?		
26	Ss	[...] leyendo		
27	T	<b>The Reading is About ...</b>		
28	Ss	Lectura... leyendo... leer		
29	T	Ok ...		
30	S3	¿De qué trata la lectura?		
31	T	Ok de qué trata la lectura... es lo que decimos allí. ¿De qué trata la lectura? <b>Is About a detective? A doctor? A murder? ...</b>		
32	Ss	[...] <b>is About music...</b>		
33	T	<b>Is About a detective? What do you say? You don't know? A detective? [... ] You don't know?</b>  <b>You miss!</b>  <b>You don't know?</b>	[ she asks student by student and they do not answer]	
34	Ss	[...] <b>you don't know... a detective...</b>	[They laugh]	
35	T	<b>Ok Why do you say that? ¿Por qué dicen ustedes qué es acerca un detective?</b>		
36	Ss	[...]	[Students are distracted, just a few of them participate]	
37	T	¿Tienen idea? <b>Do you have any idea? Why not a murder? ¿Por qué no acerca de... la opción A? a murder...</b>		

38	Ss	Seño... la lectura... en la lectura ¿Qué significa...?	<i>[Students are talking]</i>	
39	T	<b>You don't know?</b>	<i>[Teacher walks around the class and asks some Students]</i>	
40	Ss	[...]	<i>[some students are distracted and others are connected with the activity]</i>	
41	T	¿Quién sabe?	<i>[a student calls her to show her something in the copy]</i>	
42	Ss	[...] la b		
43	T	<b>Ok, second question. The second question is...</b>		
44	Ss	<b>Sherlock Holmes...</b>	<i>[they start reading and then they stop]</i>	
45	T	<b>Ok the answer A is [...] murderer ...ok. Sherlock Holmes is [...] what is your answer? ¿qué contestaron? Sherlock Holmes is with...?</b>	<i>[teacher stands in front of the class waiting for answers]</i>	
46	Ss	[...]	<i>[most of the students seem to be confused]</i>	
47	T	<b>The second question, the second question... la segunda pregunta....</b>	<i>[teacher closes to a student to check what is doing]</i>	
48	Ss	[...] el detective... [...] sáquelo! Sáquelo!	<i>[a student is playing on the laptop and the rest start yelling]</i>	
49	T	<b>Ok , let's continue. The second question...</b>	<i>[teacher talks to the student who is playing and the continues walking around the class]</i>	
50	Ss	[...]	<i>[students continue talking and just a few ones are doing the activity]</i>	
51	T	¿Cuál es tu respuesta a ver?	<i>[teacher asks a student]</i>	

52	Ss	[...]		
53	T	¿Qué dice la pregunta?		
54	Ss	<b>Sherlock Holmes... Watson</b>		
55	T	¿En español que dice?		
56	Ss	El detective Watson... [...]		
57	T	<b>Live.</b> ¿Qué dijimos que es <b>live</b> ?		
58	Ss	Vivir		
59	T	Y ¿qué dice la pregunta?	<i>[Teacher goes to the board and starts Writing the word live]</i>	
60	Ss	<b>Sherlock</b> vive en la casa... vive en <b>Washington</b> ... ¿Vive en <b>Washington</b> ? [...]		
61	T	<b>Sherlock lives...</b>		
62	Ss	<b>Sherlock</b> vive en Londres... [...]		
63	T	Vive <b>with</b> ... con...vive con... ¿con quién vive?		
64	Ss	Con <b>Watson</b> [...]		
65	T	<b>He lives with Watson... ok what is your answer?</b> ¿Qué contestaste?	<i>[ teacher ask a student and the student does not answer and the rest of the group laugh]</i>	
68	T	<b>Ok question number three. Sherlock was an observer... observer ... was good? Was bad? Was nice observer?</b>	<i>[Teacher writes on the board and start walking again. Students continue talking.]</i>	
69	Ss	[...]		
70	T	Aquí tenemos varias palabras: <b>was good, was bad, was nice, ugly</b> ... vamos a buscarlas en el diccionario [...]		
71	Ss	[...] seño [...]		
72	T	<b>Bad, nice, good</b>	<i>[Reads the words]</i>	
73	Ss	[...]		



74	T	Ok, let's look for this...	[she starts making a list on the board]	
75	Ss	[...]	[students start opening the laptops to use the dictionaries]	
76	T	Ok bad, good, ugly, nice	[She reads the list of words]	
77	Ss	[...] seño que dice esa pregunta		
78	T	Good is a..., what is that?		
79	Ss	Bueno		
80	T	Ok, bad is the opposite.		
81	S3	Seño a mí me sale bueno		
82	T	Ok bad...		
83	Ss	malo		
84	T	Ok, Good...		
85	Ss	bueno		
86	T	Ugly... is a person...	[She makes an ugly face]	
87	Ss	feo		
88	T	Ok. And nice?		
89	Ss	Lindo... [...]		
90	T	Ok. Mr. Holmes was a bad observer? A good observer? An ugly observer or a nice observer? ¿cuál es la respuesta entonces? Good, bad, nice, ugly...		
91	S4	Seño la b		
92	T	Dime la palabra. Good, bad, ugly, nice		
93	S4	Bad		
94	T	Bad observer? Sherlock Holmes ... you...		
95	S5	La C seño la C		
96	T	Nice		
97	S6	Seño Good, good		
98	Ss	[...] seño nice, seño la A seño,		
99	T	You say: good observer. Ok is a good		

		observer. Un buen observador. <b>Ok good observer. Now let's say that.</b> Vamos a leer aquí por favor <b>repeat this Please: bad</b>		
100	Ss	<b>Bad</b>		
101	T	<b>Good</b>		
102	Ss	<b>Good</b>		
103	T	<b>Ugly</b>		
104	Ss	<b>Ugly</b>		
105	T	<b>Nice</b>		
106	Ss	<b>Nice</b>		
107	T	<b>And the answer is...</b> y ¿cuál es la respuesta es entonces? ...		
108	Ss	<b>Good.</b>		
109	T	Ok [...]		<b>Free practice</b>  <i>Teacher asks Students to answer true or false questions</i>
110	Ss	[...]		
111	T	<b>Now you have five minutes.</b> La siguiente la van a compartir con el compañero.		
112	Ss	[...] noo		
113	T	<b>Cierto o falso van a ir leyendo y ustedes dicen si es cierto o falso [...]</b>		
114	Ss	[...]	<i>[Students start doing the activity. Most of them use the dictionary on the computers, meanwhile the teacher walks around the classroom]</i>	
115	T	Ok		
116	Ss	[...]	<i>[students continue working, one of them approaches to the teacher to ask her something]</i>	
117	T	Ok, vamos a observar un momentico aquí en el tablero. Las palabras que están aquí [...]	<i>[Two Students interrupted the Teacher; they got up and pulled the chairs]</i>	<b>Controlled Practice</b>  <i>She makes a clarification about the vocabulary (verbs) presented in the pre-reading activity</i>
118				
119	T	No necesariamente ellos dos [...]	<i>[Teacher asks other student to change his place]</i>	
120	Ss	[...]		
121	T	Las palabras que al comienzo miramos. ... <b>I need your attention Please.</b>	<i>[Teacher tries to catch students' attention again]</i>	
122	Ss	[...]		
123	T	<b>Estas palabras aparecen en el texto, pero como las acabo de escribir. Están en pasado: <b>shared...</b> Este mismo verbo, pero en pasado. Entonces para que no se pierdan en la lectura.</b>	<i>[she starts Reading the verbs in past]</i>	
124	Ss	[...]	<i>[some Students work on the activity and others don't. teacher walks around to check students</i>	

			<i>work]</i>	
125	T	<b>Ok, the first [...] very bad at the [...] is right or wrong? True or false?</b>  <b>Who was Irene?</b>	<i>[she goes to the board and erases it, then writes something and asks the students]</i>	
126	Ss	Un nombre [...]		
127	T	<b>Ok, but she was [...] why she felt in love with her? ¿Por qué él se enamoró de ella?</b>		
128	Ss	[...]	<i>[all talks at the same time]</i>	
129	T	<b>What do you say? ¿Seducción?</b>	<i>[she points out a student]</i>	
130	S2	<b>Deduction</b>		
131	T	<b>Ok deduction, she was bad or she was good?</b>		
132	S2	<b>Bad</b>		
133	T	<b>Bad or good? Read the text please. Lean bien el texto entonces</b>		
134	Ss	<b>Bad... claro</b>		
135	T	La pregunta es ¿ella era mala en la deducción o ella era buena en la deducción?		
136	Ss	[...] b		
137	T	<b>Read again please,</b>		
138	Ss	[...] seño		
139	T	Vamos a mirar la respuesta... <b>Irene was bad...</b>	<i>[she shows the question on the board]</i>	
140	S3	Irene es mala en la deducción. Seño Irene es mala en la deducción.		
142	T	Recordamos que estamos en la lectura y no debemos estar en ningún programa aunque sea de inglés.		
143	Ss	[...]		
144	T	El problema cuando no traemos el material es que nos ponemos a hacer cualquier cosa.		
145	T	La primera respuesta que tú tienes ¿cuál es?...		
146	S3	[...] falsa		
147	T	¿Qué dice la frase?		
148	Ss	[...]		
149	T	<b>Ok, that's good, that's wrong. That's false because she is good. She is good at deduction.</b>		
150	S2	¿Seño está bien?		
151	T	<b>Sherlock helps [...] Sherlock [...] Dr. Watson... that is true?</b>		
152	Ss	Verdadero, verdadero		
153	T	<b>Why? Why is true?</b>		
154	Ss	verdadero		
155	T	¿Quién me da la razón por qué es		

		verdadero?	
156	S 1	Seño porque si le ayudó	
157	T	<b>Is right? Who helps to?</b>	
158	Ss	Él lo ayudaba	
159	T	¿quién ayudaba a <b>Watson</b> ?	
160	S1	<b>Sherlock</b> ayudaba a <b>Watson</b> .	
161	S4	Es falso	
162	S 1	<b>Sherlock</b> ayudaba a <b>Watson</b>	
163	Ss	Es falso seño	
164	T	<b>Is false</b> porque <b>Watson helps Sherlock.</b> <b>Where is she?</b>	
165	S3	<b>Is in [...]</b> <b>Sherlock [...]</b>	
166	T	<b>Ok shelock was born in January.</b>	
167	S2	Enero	
168	T	<b>shelock was born in January</b>	
169	Ss	[...] seño la C es verdadero	
170	T	<b>Ok , is true</b>	
171	S6	Seño ¿es verdadero?	
172	Ss	Helga [...]	
175	S5	Nació en 1854	
176	T	<b>Ok Dr. Watson...</b>	
177	Ss	Falsa, falsa, verdadera...	
178	T	<b>Why is false?</b>	
179	S2	Es falsa porque [...]	<i>[the student explains]</i>
180	T	<b>Ok, is false because he was born in 1854, not Mr. Watson [...]</b> Next... <b>Sherlock solves easy cases. Sherlock...</b>	
181	S1	Seño ahí dice que <b>Sherlock [...]</b>	
182	S5	Seño eran facil	
183	T	<b>Why? Po qué?</b>	
184	S	Porque se le hacía fácil.	
185	T	<b>Ok, let's read again.</b>	
186	Ss	[...]	
187	T	Ok, he solves easy cases. Easy, ¿qué significa <b>easy</b> ?	
188	Ss	fácil	
189	T	<b>He solves easy cases, that's right or it's false?</b>	
190	Ss	[...] <b>silent</b>	
191	T	¿Quién dice que eso es falso?	
192	S3	Nosotros	
193	T	<b>Why?</b>	
194	S3	Seño porque él... no sé	
195	Ss	[...]	<i>[laughter ]</i>
196	T	<b>Why?</b>	
197	T	<b>Let's return to the reading</b>	

198	S2	Seño aquí dice... [...]	
199	T	Falso ¿por qué es falso?	
160	Ss	Seño yes	
161	T	<b>Is true or false? ¿Cómo eran sus casos easy or difficult?</b>	
162	Ss	<b>Difficult, difficult</b>	
163	T	<b>So he solves difficult cases. [...] that is false.</b> Van corrigiendo lo que tenían equivocado	
164	S5	Seño y la F	
165	T	<b>Sherlock [...] murder</b>	
166	Ss	falso	
167	T	<b>Why false?</b>	
168	Ss	Seño porque [...]	
169	T	<b>Recuerden you have to say false and true.</b> Las palabras son <b>false and true</b>	
170	S4	Seño porque él es un detective y no un [...] asesino	
171	S2	Seño él es un detective más no un asesino.	
172	T	Ok, ¿qué dijimos que <b>caught?</b>	
173	Ss	[...]	
174	T	<b>Caught es the past of catch</b>	<i>[she is showing the board]</i>
175	Ss	<b>[...] the bell rings</b>	
176	T	<b>Ok wait, wait.</b> Vamos a terminar con esta y nos vamos. <b>Catch</b> es atrapar <b>y caught</b> es el pasado. Watson atrapaba a los asesinos. <b>Right or wrong?</b>	
177	Ss	falso	
178	T	<b>Ok</b>	<i>[the class finishes]</i>

### Appendix 10 Class Analysis Sample Teacher 3

Colegio I. E. María Auxiliadora de Galapa Teacher: Number 3 Observer: Litzambra Galé Flórez Grade: 9B Number of Students: 34 Date: June 22nd 2015 Topic: Martín's Vacations (Class #2) Observation No: 2			Conventions: Observer's comments: (italics and between brackets) Pause... Undistinguishable/Inaudible: [...] Teacher: T Student: S Several students at the same time: Ss Bold: teacher and student's English verbalizations	<b><i>Class Stages</i></b>
<i>[The class starts at 6:50 a.m. the class is developed in the English classroom number three. The class is organized in two blocks of three lines each one. Before starting the class the teacher delivers the copies of the reading to the students]</i>				<b><i>Preparation to Work</i></b>  <b>Teaching Practices</b>  1. Greetings 2. Classroom arrangement 3. Copies delivery 4. Asking questions to remember what they are working on
1	T	Good morning		
2	Ss	Good morning		
3	T	How are you?		
4	Ss	Fine thank you and you?		
5	T	Fine. All right. Let's continue with the activity we were working last class ok? Which is the reading? What is the name of the reading? ¿Se acuerdan del nombre de la lectura?		
6	Ss	[...]		
7	T	Vacation. ¿Se acuerdan del nombre de las vacaciones?... Martín's vacations	<i>[Teacher stands next to the board and the students tell the name of the reading, then writes the title on the board]</i>	
8	Ss	Vacations, Martín's vacations	<i>[students repeats aloud while see the copies]</i>	
9	T	We are gonna make a review of the vocabulary and first of all were the verbs.	<i>[teachers points out to the board]</i>	<b><i>Review Stage</i></b>

		¿recuerdan lo de los verbos?		<b>Teaching practice</b>  <b>1. asking questions</b> <b>2. Eliciting answers from students</b> <b>3. constructing the vocabulary again</b> <b>4. Pronouncing</b> <b>5. Giving meanings</b> <b>6. Making clarifications.</b> <b>7. Asking to repeat</b>
10	S1	Seño venga acá hágame el favor.	[teachers goes to the student and talks to her]	
11	T	Catch, that in the reading appears like caught. ¿Se acuerdan? ¿Qué significa qué? What is the meaning?	[teachers starts writing on the board the verbs]	
12	Ss	...		
13	T	Atrapar, agarrar, ¿se acuerdan?		
14	S2	Si		
15	T	Another verb? Tell me another verb. Otro.		
16	ss	...	[students watch the copies]	
17	S1	left		
18	T	Left. And what is the present tense of left?		
19	S3	lif		
20	T	The present tense is leave and the past tense is left. ¿Se acuerdan? Que creo que fuiste tú o fue él que lo representaste como si fuera izquierda y resulta que era... qué significa leave?	(Teacher points out a student)  [teachers indicates using her hands]	
21	Ss	... verbo	[students listen to the teacher]	
22	T	¿Qué significa leave? ¿Qué significa?		
23	S2	Dar		
24	T	What is the meaning?		
25	Ss	...		
26	T	Se acuerdan que[...]		
27	S2	Izquierda		
28	T	No era izquierda papi. Sino que ella lo encontró como si fuera izquierda y yo les		

		dije ella lo hizo así porque no entendió. Pero si es un verbo no puede ser izquierda, o sea ¿o izquierda es un verbo?		
29	S1	Nooo		
30	T	¿Entonces qué es? Salir. Oigan chicos, uno no viene a la clase mira el vocabulario hoy. Se lo lleva a la casa y lo vuelve a traer como si nada entonces ¿cuál fue la idea de dramatizarlo y todo eso? ¿Para qué fue eso?		
31	S2	Para aprender.		
32	T	Entonces ¿qué significa esto? Vamos a ver si tienen buena retentiva.	[points out to the board showing the verbs]	
33	S3	Atrapar		
34	Ss	Atrapar, atrapar		
35	T	¿Cómo?		
36	S3	Atrapar		
37	T	... atrapar	[points out other verb]	
38	Ss	Salir		
39	T	En presente y pasado. Otro verbo que él está diciendo. Pero ese no es... <b>sad</b> es un adjetivo		
40	S1	Ese no es un verbo ey ...		
41	T	<b>Adjective</b> , ¿cierto? ¡Ajá! ¿este es qué? <b>Sad</b> , ¿qué significa <b>sad</b> ?	[writes on the board]	
42	S2	Sí, Triste		
43	T	Otro		
44	S3	<b>Seat</b> , silla		
45	T	<b>Seat</b> , ¿éste es un qué?		



46	S4	Un <b>noun</b>	
47	T	Entonces tenemos que... <b>seat</b> muy bien. Otro... <b>another word...</b>	
48	Ss	...	
49	T	<b>Miss...</b> como verbo <b>miss...</b> ¿se acuerdan? ¿Qué era <b>miss</b> ?	
50	Ss	... [...] sí.	
51	T	¿Cómo lo representó el jovencito? Él estaba parando el bus... y de repente...	<i>[represents the action]</i>
52	S2	Se pasó	
53	T	<b>Eso es. Miss the bus. In that case he missed the plane. Recuerden Martin missed the plane. ¿Qué pasó? ¿Qué fue lo que se le escapó?</b>	
54	S3	El bus	
55	S5	La buseta	
56	T	<b>The plane</b>	<i>[She moves the hand showing to represent the word]</i>
57	Ss	El avión	
58	S3	Seño era el bus	
59	Ss	El avión	
60	T	Otro. Lo tienen copiado chicos	
61	S1	Ajo seño	
62	Ss	[...]	
63	T	¿cómo? <b>Catch, catch</b> atrapar; <b>miss</b> extrañar <b>, leave</b> salir,	
64	S6	<b>Sorry</b>	
65	T	<b>Sorry?</b> Muéstreme cuál es el <b>sorry...</b>	<i>[approaches to the students to]</i>

			<i>see what she is showing]</i>	
66	S2	Sorry?		
67	T	Shaw no era sorry era shaw		
68	S2	Seño angry	<i>[writes on the board]</i>	
69	T	Angry, eso angry,		
70	Ss	[...]		
71	T	¿Qué significa angry?		
72	Ss	enojado, molesto [...] furioso, aburrido		
73	S4	Seño pesadilla		
74	T	Pesadilla. ¿Dónde irá?	<i>[teacher shows two options on the board]</i>	
75	S2	Angry furioso		
76	T	Nightmare, pesadilla. Entonces¿ cómo es? Seat, nightmare, sad, angry, caught, left, missed, shouted, shouted		
77	Ss	Showed		
78	T	Anyone else? ¿Cuál otro? A ver...		
79	S6	Este...		
80	T	¿No sabes pronunciar? ¿Cuál es?	<i>(Teacher approaches to the student)</i>	
81	S6	Realize	<i>[pronounces like it is written]</i>	
82	T	Realize, Yo les dije que ¿era qué? darse cuenta de algo. Mostrar algo. Eso que yo veo y luego me doy cuenta. I realize. Y el otro era promise....		
83	S1	Prometer		
84	S3	Promise		

85	T	<b>Promise</b> , prometer . <b>So let's gonna try to pronounce this quickly. Try to remember the meaning</b> , el significado y procedemos a comenzar la lectura y a mirar de que es el cuento. <b>So catch...</b>	<i>[writes on the board]</i>	
86	Ss	...		
87	T	<b>Let's repeat... catch</b>		
88	Ss	<b>catch</b>		
89	T	<b>Leave</b>		
90	Ss	<b>Leave</b>		
91	T	<b>caught</b>		
92	Ss	<b>Caught</b>		
93	T	<b>Left</b>		
94	Ss	<b>Left</b>		
95	T	<b>Miss</b>		
96	Ss	<b>Miss</b>		
97	T	<b>Missed</b>		
98	Ss	<b>missed</b>		
99	T	<b>missed</b>		
100	Ss	<b>missed</b>		
101	T	<b>la pronunciación suena como... aquí suena sí [shautid]</b>		
102	Ss	<b>shouted</b>		
103	T	<b>Realized</b> , aquí suena con la [d] al final	<i>[Make a sound like a bug(zzz)]</i>	
104	Ss	<b>Realized</b>		
105	T	<b>promised</b>		

106	Ss	<b>promised</b>		
107	T	<b>Promised</b> , esta suena como la de arriba [d]		
108	Ss	<b>Promised</b>	<i>[Teachers writes on the board]</i>	
109	T	Muy bien, <b>Sad</b>		
110	Ss	<b>Sad</b>		
111	T	<b>Angry</b>		
112	Ss	<b>Angry</b>		
113	T	<b>Seat</b>		
114	Ss	<b>Seat</b>		
115	T	<b>Nightmare</b>		
116	Ss	<b>Nightmare</b>		
117	T	Ahora sí, yo creo que entendimos. Ahora sí los significados los recuerdan? última vez	<i>[Teacher starts pointing out the vocabulary]</i>	
118	Ss	Atrapar,		
119	T	<b>Leave</b>		
120	Ss	Salir		
121	T	<b>Miss</b>		
122	Ss	Extrañar, el bus, [...]		
123	T	Extrañar, pero cuando el bus que se te pasa o tú pierdes que... el bus, el avión o lo que sea. <b>Shout</b>		
124	Ss	Gritar, Shaw		
125	T	<b>Realize</b> , darse cuenta. Darse cuenta de algo. No es realizar, porque realizar es desarrollar algo cuando tu percibes la realidad, percibes algo te das cuenta [...] y <b>promise</b> que es prometer.		

126	Ss	Prometer		
127	T	<b>Seat, seat</b>	<i>[represents the action]</i>	
128	S2	Silla		
129	T	Asiento, puesto. Y <b>nightmare?</b>		
130	Ss	Pesadilla		
131	T	Pesadilla, y <b>angry?</b>		
132	Ss	enojado		
133	T	Y <b>sad?</b>	<i>[makes a sad face]</i>	
134	S3	Triste		<b>Guided Practice</b>  <b>Teaching Practice</b>  1. Giving instructions 2. Asking questions 3. Activating previous knowledge 4. Presenting Reading Strategies 5. Reading of the text 6. Constructing a list of known words 7. Reading and translating 8. Making Reading comprehension questions 9. explaining grammar  <b>Contextual Factors</b>  Not all students had the copies then the teacher had to organize an activity of vocabulary  The teacher interrupted the class to call a student's attention because he is distracted.
135	T	Triste, ok. <b>Now let's try to go to the reading. We are talking about vacations. Martin's vacations. So who's gonna be on vacations? Martin.</b> Vamos a ver qué fue lo que realmente le pasó ¿verdad? nosotros estuvimos previendo ¿verdad? ¿Qué puede pasar en unas vacaciones? Dijimos ¿que qué?	<i>[Shows the copies]</i>	
136	Ss	[...]		
136	T	Distintas cosas... lo que teníamos que preparar... se acuerdan que el pasaporte... que la ropa [...] entonces creemos que de repente él va a hablar aquí ¿de....? O De algo que tenga que ver ¿con qué? Con vacaciones. <b>Something to do... something we know is Martin is on vacations. So everybody with the reading. We are gonna start, ok? I want everybody read when I'm reading aloud .</b> Estoy leyendo en voz alta mientras ustedes van leyendo silenciosamente en sus hojas ¿de acuerdo? O sea que ustedes escuchan lo que vamos leyendo y usted va leyendo. No me voy a detener. Vamos a tratar de parar en cada párrafo y si no entienden algo me dice. Si	<i>[Students listen carefully]</i>  <i>[Teachers makes gestures while explain]</i>	

		entienden y se pillan los significados sin que miremos el diccionario, sin que pregunten, excelente. Esa es la idea. Cuando uno lee en español... <b>when we read in spanish we do the same.</b> .. Todas las palabras que tú lees cuando... tú no las sabes [...] en inglés son igual. Tú no vas a saber algunas, pero la idea es.... [...] <b>si no que tú por lo que tú sabe aquí ¿qué haces? Tú deduces las palabras y tú entiendes en general lo que dice ahí. ¿De acuerdo? Vamos antes de comenzarla para darle tiempo al niño que venga también, a echarle un vistazo rapidito a la lectura y mirar qué palabras ustedes de las que están ahí, ustedes creen que conocen</b>		<i>The bell rang and the class was interrupted because of the noise.</i>
137	S1	Sí... [...]		
138	T	<b>Vamos a mirar la lectura así rapidito como cuando vamos leyendo algo y no lo leemos sino que simplemente lo miramos por encima.</b>		
139	S2	<b>Vacation... vacation</b>	<i>[pronounce like is written]</i>	
140	T	<b>Y me dice que palabra inmediatamente ya tenemos ahí y yo voy anotando</b>		
141	S3	Casa... casa		
142	S2	<b>vacation</b>		
143	S1	En inglés, en inglés...		
144	T	¿Casa? <b>House...</b>	<i>[writes on the board]</i>	
145	Ss	Pesadilla, <b>house</b> , casa, vacaciones, señor taxi, aeropuerto, pasaporte [....] día [...]		
146	T	<b>Taxi, airport, nightmare...</b> hay palabras que son como transparentes...		
147	S3	Señor <b>minute</b>	<i>[pronounce like is written]</i>	

148	T	<b>Minute</b> , minuto... que más... ¿Qué más...?		
149	S4	Darse cuenta		
150	T	Darse cuenta... ¿qué es cuál? <b>Realize...</b>		
151	S4	<b>Realize</b>		
152	S6	Seño <b>nightmare</b>		
153	T	<b>Nightmare...</b> muy bien a ver ¿qué otra?		
154	S3	<b>Promise, promise</b>	<i>[pronounce the word like is written]</i>	
155	T	<b>Promise</b>		
156	S4	<b>morning</b>		
157	T	<b>Morning ...</b> muy bien qué más?		
158	S5	<b>Taxi ...</b>		
159	T	<b>Taxi</b> ya está.		
160	Ss	Minuto, minuto, la hora ... [...] <b>once, eleven,</b>		
161	S4	Seño <b>Twenty , twenty...</b>	<i>[pronounce the word like is written]</i>	
162	S2	<b>unfornately</b>	<i>[pronounce the word like is written]</i>	
163	T	<b>Unfornately</b> , que significará? Desafortunadamente!		
164	Ss	Seño seño [...] bedroom, seño cuarto...	<i>[mispronounce]</i>	
165	T	<b>Bedroom</b> , ¿qué es bedroom? <b>What is bedroom?</b>		
166	Ss	[..] habitación		
167	T	Esa es una de las que faltó aquí. ¿Se acuerdan?		

168	S3	Seño posible		
169	T	<b>Bedroom</b> and bed side table ¿se acuerdan?		
170	S4	Habitación		
171	T	Habitación y... ¿mesita de qué? <b>bed side...</b> mesita de noche. Listo... Bueno. <b>May I speak?</b>		
172	S2	Mesita de noche		
173	Ss	Seño triste, <b>promise...</b> seño <b>lugage</b> [...]	<i>[pronounce the word like is written]</i>	
174	T	¿ <b>Luggage?</b> ¿Qué es <b>luggage?</b>	<i>[acts the word]</i>	
175	Ss	Bolso, bolso, caminar...		
176	T	Ajá si yo me voy de viaje me llevo ¿qué?...	<i>[Shows at the board]</i>	
177	Ss	Las maletas [...] plata... señooo... <b>Spain</b>		
178	T	<b>Spain, Spain.</b> ¿qué es <b>Spain?</b>		
179	Ss	España		
180	T	España, muy bien ¿Será qué Martin va a viajar a España? <b>Is he going to Spain?</b>		
181	Ss	Seño [...]	<i>[two students approaches to the teacher to ask her something]</i>	
182	T	Listo, ya! <b>And caught</b> coger.	<i>[students go back to their seats and the teacher writes on the board]</i>	
183	Ss	[...]		
184	T	Ok, listen to everybody in this way I can relate the vocabulary [...] y lo que saben ustedes del vocabulario previo. <b>Now ...</b>	<i>[two students come in to the classroom and the teacher asks them to deliver the copies to some students]</i>	
185	Ss	[...]		



186	T	<b>This is a review</b> , ya lo hicimos Y esto es un ejercicio como una estrategia para tú cuando lees, tu pillarte cosas que tú ya sabes con anticipación. Eso te ayuda para tú predecir de qué vamos a hablar.	
187	Ss	[...]	<i>[Students stand up, laugh and talk while the Teacher try to organize the Group again]</i>
188	T	<b>Don't speak! I'm gonna read and you read with me ok?</b> Todo el mundo listo. <b>Ready with the copies... I read...</b> ¡presten atención ya! <b>I read...</b> ¿dónde está tu copia?	
189	S	Está debajo	
190	T	Debajo papi y entonces qué vas a hacer con la copia debajo [...] <b>ready to read... I read aloud, nobody look at me.</b> Nadie me mira. Todo el mundo va a mirar su hoja y me va siguiendo lo que yo voy pronunciando. Ok, listo. <b>One, two three, ready...</b>	<i>[reads aloud while the Students follow the reading]</i>
191	T	Papi ¿tú estás leyendo mi vida? ¿Qué es más importante la engrapadora o la lectura?	<i>[Teacher stops the Reading and starts asking some questions]</i>
192	T	<b>Where is martin going?</b>	
193	Ss	A España	
194	T	<b>He is going to Spain.</b> Pero ¿qué le pasó?	
195	S4	Una pesadilla	
196	T	<b>It was a nightmare!</b> Todo se volvió una...?	<i>[shows the board]</i>
197	Ss	Pesadilla	
198	T	Ajá y <b>what happen?</b>	
199	S5	<b>Happen?</b>	

200	T	¡Ajái y ¿qué hizo él? El empieza a describir que hizo él. ¿Qué hizo?		
201	S4	Salió de su casa		
202	T	Salió de su casa Y ¿qué hizo?		
203	S4	A las 10		
204	Ss	A las 10 [...]		
205	T	En la mañana		
206	S3	En un taxi		
206	T	Y ¿Cogió un taxi al...?		
207	Ss	aeropuerto		
208	T	¿Se dan cuenta cómo ustedes si van entendiendo inglés?		
209	Ss	Si seño		
210	S6	No		
211	S1	Gracias seño		
212	T	¿Sí o no? ¿Quién me dijo todo eso? Ustedes. Eso!	<i>[makes an approval sign with the finger]</i>	
213	Ss	[...] gracias gracias	<i>[Students start clapping]</i>	
214	T	<b>Let's continue now.</b> Ya ya ya... recuerdan que es <b>luggage</b> ?	<i>[starts reading again the text and acts while reading, then stops reading and starts doing questions again]</i>	
215	Ss	El equipaje		
216	T	<b>The check in is the counter... good morning lady [...]</b> here is my passport and here is my luggage.	<i>[acts to explain what a check in is]</i>	
217	S2	El pasaporte		

218	ss	[...]		
219	T	¡Ajá! ¿A dónde se dirigió? Al <b>check in</b> . ¿A hacer qué?		
220	S6	El chequeo		
220	T	Ajá! al chequeo. A hacer un chequeo en el aeropuerto. ¡Yes!	<i>[repeats the same part of the Reading]</i>	
221	S3	Con las maletas...		
222	T	No vayan traduciendo.	<i>[she continues Reading]</i>	
223	T	<b>Martin gets upset. Upset is a synonym of angry. Upset is a synonym of angry ok, upset</b>	<i>[she explains then continues reading and dramatizing]</i>	
224	Ss	Se le perdió el pasaporte [...]		
225	T	¡Se le perdió el pasaporte! <b>What a disaster!</b>	<i>[she dramatizes]</i>	
226	S1	! Que desastre!		
227	T	Desastre. <b>Let's continue...</b> ¿qué hizo él?	<i>[she continues reading and acting]</i>	
228	Ss	[...] se devolvió		
229	T	Entonces corrió <b>into the taxi</b> . Se devolvió...	<i>[she continues reading and acting]</i>	
230	T	<b>Yo creo que no hay necesidad de ver qué significa porque todo lo tenemos claro.</b>	<i>[She continues reading and acting]</i>	
231	Ss	Corrió, corrió...		
232	S3	Aquí está el pasaporte.	<i>[teacher continues reading and acting]</i>	
233	T	En la ¿de qué? <b>Bed side table</b> .		
234	S3	Se fue.		
235	S4	Estaba rabioso.		

236	Ss	Estaba bravo, estaba ardío...	<i>[(teacher continues reading and acting)]</i>	
237	T	<b>I don't believe it!</b> ¿No puedo qué?	<i>[teacher continues reading and acting]</i>	
238	Ss	Creerlo		
239	S3	<b>The taxi</b> se fué!	<i>[teacher continues reading and acting]</i>	
240	S5	<b>The taxi left! The taxi left! The taxi left!</b>		
241	T	<b>He ran down the street. This is the street...</b>	<i>[teacher continues reading and acting]</i>	
242	T	Mira niño ¿por qué no lees? [...]	<i>[she interrupts the Reading]</i>	
243	S7	Seño él ya sabe mucho que no presta atención.		
244	T	Papi pero si aquí hay mucha gente que tiene la copia mi vida. Si tú no haces eso, no haces el ejercicio entonces no estás aprendiendo. Ven siéntate acá con la niña porfa o con la jovencita, vamos.	<i>[starts Reading again]</i>	
245	T	...late, for example, Students and me come to the class sometimes late.		
246	S2	Tarde.		
247	S3	Se fué el avión.		
248	T	<b>He went to the check in...</b> y ¿qué le prometerían?	<i>[teacher continues reading and acting]</i>	
249	Ss	Volver allá [...]		
250	T	Yo voy allá... Me perdí el avión. ¿Qué sería lo que le prometerían? Vamos a terminar a ver.	<i>[teacher continues reading and acting]</i>	
251	T	<b>What is a fly?</b> Recuerdan cuando vimos la...		

252	Ss	[...]	
253	T	¡Un vuelo! [...] <b>And say “! Good evening!” when I say good evening?</b> ¿Cuándo digo <b>good evening?</b> ¿Cuándo es de qué? ¿De mañana? ¿De tarde?	<i>[teacher continues reading and acting]</i>
255	S3	Noche	
256	T	¡Noche! Entonces ¿qué sería lo que la señora le prometería?	
257	S2	Que esperara hasta la noche para el siguiente vuelo.	
258	T	¿Para qué? para un vuelo nocturno y que iban a tratar de conseguir ¿qué?	
259	Ss	Un vuelo	
260	T	Martin...	
261	T	¿Muy difícil la lectura? ¿Entendieron?	
262	S6	no	
263	S3	si	
264	T	¿Por qué creen que la entendieron?	
265	S3	Porque prestamos atención.	
266	T	Pero uno, que ustedes son inteligentes, y dos prestaron atención. Ok <b>now...</b> [...]	<i>[the record was interrupted because of change of class]</i>
257	T	<b>Ok ready? This was my question</b> como ejemplo; <b>where was Martin going on vacations?</b> Esa fue la primera pregunta. La respuesta es <b>to Spain</b> . Ustedes pueden responder así en forma cortica o en forma larga y Si ponen las dos mejor. Pero yo quiero hacerles esta que fue las que les hice ¿cierto? <b>Where are you going on vacations?</b> La pregunta es personal, les estoy preguntando aquí es a ustedes no les estoy preguntando en pasado les estoy	<i>[teacher starts Writing on the board and explain the activity]</i>

		preguntando ahora que ya van a salir de vacaciones. Where are you going on vacations? Am going on vacations to Santa Marta, to Tobará, to Cartagena, to Valledupar,	
258	S2	To Paluato	
259	T	¿Será que ustedes pudieron haber respondido así?	
260	Ss	siiii	
261	T	Correcta, correcta,	
262	S2	Seño ésta ve	
263	T	Vamos a ver la siguiente pregunta y es la última en la que les ayudo. El resto trabajan y me van entregando enseguida. What time [...]	
264	S3	Qué tiempo [...]	[Teacher writes the question on the board]
265	S1	15 minutos	
266	S4	Hey! ¡cállate!	
267	Ss	[...]	[Students are watching their copies and whispering to each other].
268	S2	Shhhh	
269	T	Again What time he leaves the house?	
270	S1	En 15 minutos	
271	T	No adivinen, don't guess!	
272	S3	Ya viste!	
273	T	A ver, what time he leaves the house?	
274	ss	[...]	

275	T	¡Ajá! ¿Cómo decimos eso? ¿De quién están hablando?		
276	S3	De Martin		
277	T	Martin Martin, ¿deberíamos decir He? ¿Es he?		
278	S3	El		
279	T	Entonces He, ¡Ajá!, él Martin		
280	S3	<b>Leave</b>		
281	T	<b>Leave o left?</b>		
282	Ss	<b>Left</b>		
283	T	<b>He left the house at...?</b>	<i>[Asks and writes on the board]</i>	
284	S3	<b>He left the house at ten</b>		
285	T	<b>He left the house at... ten...?</b>		
286	S3	<b>O'clock</b>		
287	T	¿Qué es o'clock?		
288	Ss	En puntooo		
289	T	¡Muy bien! ¡Hasta aquí llegué yo con ustedes!		
290	S3	Señooo		
291	T	[...] <b>for example</b> vamos a recordar los pronombres...las preguntas, las palabras que son preguntas, <b>for example what, what is the meaning of what? Do you remember?</b>		
292	S3	¿Qué?		
293	T	¿Qué o cuál?		

294	T	<b>When</b>		
295	S2	Porque...		
296	S2	Cuando, cuando		
297	T	<b>Why</b> ¿por qué? <b>How?</b> ¿Cómo? ¿Quién? Ahhh ya está aquí! <b>What, when, who, how, y how long.</b> Vamos a agregar qué es <b>how long.</b>		
298	S2	<b>Where</b> que es dónde		
299	T	<b>El long</b> suena como largo ¿verdad?		
300	S3	Seño [...]		
301	T	Si yo les digo que tan largo... ¿será largo de distancia o será largo de tiempo?		
302	Ss	De tiempo		
303	T	<b>How long</b> es de tiempo, ok. Qué otra [...] <b>listen to me everybody!</b> Van a estar trabajando ustedes a su ritmo pero lo van a hacer en parejas tratando de entender y de responder cada pregunta. La hojita la marca uno de los dos con el nombre de las dos personas y me la van a entregar al final de la clase respondidas.		<b>Controlled Practice</b>  <b>Teaching practices</b>  1. giving instructions 2. supporting students work 3. explaining grammar 4. giving approval
304	S3	¿Una por pareja seño?	<i>[students starts talking and organizing in pairs]</i>	
305	T	Una sola hojita.	<i>[students start working on the activity]</i>	
306	Ss	Seño venga acá hágame el favor. Seño, seño, seño escúcheme, [ <b>teacher approaches to the students and make clarifications about vocabulary, she also helps them with some answers]</b>  <i>[students help each other with the questions]</i>	<i>[some students start calling to the teacher to ask her questions about the meaning of the questions]</i>	



	<p><i>[students call the teacher to check their answers]</i></p> <p><i>[students ask her to explain them the questions about the reading]</i></p> <p><i>[teacher was walking around the class during the whole activity]</i></p> <p><i>[teachers explains some students the difference between past and resent of some verbs]</i></p> <p><i>[at the end she congratulate them for their work and pick up the worksheets]</i></p>		
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

## Appendix 11 Survey Sample

20/8/2015

TEACHERS' BELIEFS AND PRACTICES ABOUT TEACHING READING AT I.E. MARÍA AUXILIADORA DE GALAPA-INEMA

### TEACHERS' BELIEFS AND PRACTICES ABOUT TEACHING READING AT I.E. MARÍA AUXILIADORA DE GALAPA-INEMA

Estimado estudiante este cuestionario hace parte del proyecto de investigación referente a Creencias y prácticas en la enseñanza de la lectura. Por favor lee las preguntas del cuestionario y MARCA la respuesta o las respuestas que mejor expresen tu opinión. Sólo nos interesa saber la verdad y tu opinión sincera. No hay respuestas buenas ni malas. Gracias por tu colaboración.

20/8/2015

TEACHERS' BELIEFS AND PRACTICES ABOUT TEACHING READING AT I.E. MARÍA AUXILIADORA DE GALAPA-INEMA

4. ¿Qué haces para entender los textos que lees en inglés? \*

Puedes seleccionar más de una opción.

Check all that apply.

- ☐ Buscar en el diccionario las palabras desconocidas
- ☐ Preguntar al profesor
- ☐ Deducir significados
- ☐ Mirar las palabras parecidas al español
- ☐ Pensar en cosas que conoces para conectar la lectura
- ☐ Hacer preguntas acerca lo que estás leyendo
- ☐ Other: \_\_\_\_\_

5. ¿Las actividades que realiza el profesor te ayudan a comprender el texto que lees? \*

Mark only one oval.

- ☐ Mucho
- ☐ Regular
- ☐ Poco
- ☐ Nada
- ☐ Other: \_\_\_\_\_

6. ¿Qué tipo de textos te gustaría leer en la clase de inglés? \*

Mark only one oval per row.

	Siempre	La mayoría de las veces	A veces	Nunca
Narrativos (cuentos/novelas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poesía/Letra canciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biografías	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Noticias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Artículos(Ciencias/Tecnología/Cultura)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consejos/Recomendaciones/Instrucciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. ¿Qué tan importante es saber leer en inglés? \*

Mark only one oval.

- ☐ Muy Importante
- ☐ Poco importante
- ☐ Nada importante

20/8/2015

TEACHERS' BELIEFS AND PRACTICES ABOUT TEACHING READING AT I.E. MARÍA AUXILIADORA DE GALAPA-INEMA

## 8. ¿Cuál de las siguientes actividades te facilitan la comprensión de un texto en inglés? \*

Puedes seleccionar más de una opción.

Check all that apply.

- ☐ Identificación de palabras desconocidas
- ☐ Lectura oral guiada por parte del profesor
- ☐ Preguntar acerca de la lectura
- ☐ Conectar el texto con otro ya leído
- ☐ Que te anuncien el tema antes de leerlo
- ☐ Que te digan dónde están las ideas más importantes
- ☐ Que te muestren ilustraciones alusivas al texto
- ☐ Other: \_\_\_\_\_

## 9. Crees que las clases de lectura en inglés son \*

Mark only one oval.

- ☐ Demasiadas
- ☐ Suficientes
- ☐ Pocas

## 10. Los textos que lees en inglés los comprendes \*

Mark only one oval.

- ☐ En su totalidad

20/8/2015

TEACHERS' BELIEFS AND PRACTICES ABOUT TEACHING READING AT I.E. MARÍA AUXILIADORA DE GALAPA-INEMA

## 12. ¿Qué temas te gustan para leer? \*

Puedes seleccionar más de una opción.

Check all that apply.

- ☐ Ambientales
- ☐ Sociales
- ☐ Políticos
- ☐ Entretenimiento (Artistas/Video juegos/ Películas)
- ☐ Deportivos
- ☐ Científico/Tecnológicos
- ☐ Other: \_\_\_\_\_

## 13. Para mejorar tu nivel de comprensión de lectura necesitas \*

Puedes seleccionar más de una opción.

Check all that apply.

- ☐ Prestar más atención
- ☐ Tener mejor actitud
- ☐ Aprender a abordar cómo leer un texto en inglés
- ☐ Leer más textos
- ☐ Other: \_\_\_\_\_

Powered by

 Google Forms

Appendix 12 Sample of Materials, Text Hobby Day

Lesson

5

Connect

1. Reading

What's your hobby?

Hobby Day



Tommy has a huge collection of comic books. Some of his comic books are very old. There are always a lot of students at his table on Hobby Day. Zach says, "Tommy's collection is cool."

There are almost 75 CDs in Ana's collection. She has music from many countries. A lot of her CDs are from Puerto Rico.

"The flamenco CD from Spain is my favorite," says Claudia.

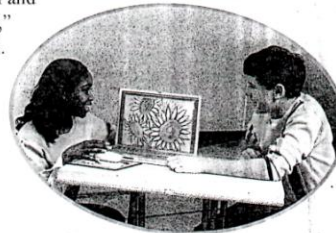


Zach has a big collection of sports things. He's also very good at sports. He's on the baseball team. He can also play soccer. Zach says,

"I like a lot of sports, but I don't like tennis very much. It's boring."



Kate is really good at computers. She can draw great pictures, too. You can see her pictures on her Web site. "Kate's Web site is beautiful and interesting," says Rafael.



**A** Read the article about Hobby Day.

**B** Who is each sentence about? Write *Tommy*, *Ana*, *Zach*, or *Kate*.

1. Students listen to music at her table. \_\_\_\_\_
2. This student is really athletic. \_\_\_\_\_
3. This student is artistic. \_\_\_\_\_
4. Students read at his table. \_\_\_\_\_

## Appendix 13 Text Food Contest

Lesson  
**35** **Connec**

**1. Reading**

How many hot dogs can you eat?

## FOOD CONTESTS

A lot of people eat one hot dog at a meal. But Takeru Kobayashi of Japan can eat 44 – in just 12 minutes! That's a lot of hot dogs! Kobayashi was the winner of the 2003 world hot dog-eating contest in New York City.



The United States has really crazy eating contests. Think about these winners: Bill Simmons can eat 137 chicken wings in 30 minutes. Eric Booker can eat 15 burritos in 8 minutes and 38 eggs in 10 minutes.



How can these people eat so much food? They practice! Kobayashi practices by eating cabbage and drinking water. He says it makes his stomach bigger. But Kobayashi is not heavy – he's actually very slim.

Why do people try these contests? Booker says that eating is a sport like soccer or baseball. There are games, rules, and winners. Not everyone agrees. Some people think that eating too much just makes you sick!



**A** Read the article about food contests.

**B** Complete the questions with *How much* or *How many*. Then match the questions to the correct answers.

- |                                                                       |                      |
|-----------------------------------------------------------------------|----------------------|
| 1. <i>How many</i> hot dogs can Takeru Kobayashi eat? <u>d</u>        | a. 12 minutes        |
| 2. _____ chicken wings can Bill Simmons eat? _____                    | b. 15 in 8 minutes   |
| 3. _____ burritos can Eric Booker eat? _____                          | c. 38 in 10 minutes  |
| 4. _____ eggs can Eric Booker eat? _____                              | d. 44                |
| 5. _____ time does it take Takeru Kobayashi to eat 44 hot dogs? _____ | e. 137 in 30 minutes |



## Appendix 14 Text Sherlock Holmes

Bremer murder badlks

B=D  
20/5

### 2. Reading

Look at the picture. What do you see?

How do you say in English the name of the two objects of the picture?

Read the title and try to guess what the text is about?

"Sherlock Holmes, a great detective"



Sherlock Holmes was born in England on 6th January, 1854. He worked as a detective and Doctor Watson helped him. They shared a house in London and they travelled a lot.

Sherlock Holmes didn't believe in superstition and he was famous for his logic and astute observation to solve difficult cases, so he always caught the murderer.

Apparently, he never fell in love with a woman. However, Irene Adler stole his heart because she was very good at deduction too.

Comprehension activity.

3. 1. The reading is about:  
a. A murderer ☒ b. a detective c. a doctor d. a woman
2. Sherlock Holmes lived with...  
a. His wife b. Irene Adler ☒ c. Watson d. a police
3. Sherlock was a good observer  
☒ a. Good b. bad c. nice d. ugly

Write (t) for true or (f) for false

- a. Irene was very bad at deduction (F)  
b. Sherlock helped Doctor Watson in his work (F)  
c. Sherlock Holmes was born in January (T)  
d. Doctor Watson was born in 1854 (F)  
e. Sherlock Holmes solve easy cases (F)  
f. Sherlock Holmes never caught the murderer (F)

lens pipe

5. Retell the text with your own words, then write it.  
4. Compare your answers with a classmate.

**Appendix 15 Text Martin's Vacation****Martin's Vacation -- Reading**

Read about Martin's day yesterday, the day of his vacation.

Martin had a terrible day yesterday. It was the day of his vacation to Spain, but it was a nightmare. He left the house at 10 o'clock in the morning and caught a taxi to the airport.

Martin went to the check-in with his luggage. When the man who worked for the airline asked for his passport, Martin became very upset. Where was his passport? Martin realized he didn't have his passport with him. What a disaster!

He jumped back into the taxi and told the driver to take him home. The driver drove quickly and Martin arrived back at his house in twenty minutes.

He ran into the house and went into his bedroom. He found his passport on the bedside table and left the house again. But the taxi wasn't there! Where was the taxi!

Martin jumped up and down angrily. "I don't believe it. The taxi left!" he shouted. He ran down the street and looked for another taxi.

After a few minutes, Martin found another taxi and told the driver to take him to the airport as quickly as possible. The traffic on the roads was very bad and, unfortunately, Martin's taxi arrived at the airport late. His plane left for Spain at 11.30 and Martin missed it. He was very sad and went to speak to the airline. They promised to get him a seat on an evening flight and Martin went home on another taxi to wait.

## Appendix 16 Text What is this?

*Comprender información general y específica de un texto corto y escrito en lenguaje sencillo  
Utilizar estrategias de lectura que le faciliten la comprensión de la temática*

1. Read the Self-evaluation rubric.
2. Listen to the audio three times.
3. Read the text (First the title and bold words) then the whole text and answer the questions)

### What is this?

Phil comes home after work, he opens the door and everything is dark.  
He turns on the light and cries:

-Hello, I'm home!

But nobody answers.

-Where is everybody? He asks.

Then he sees a package on the dining table and says:

-What is this?

Music starts playing. He immediately recognizes the tune, it's his favorite song.

-Who is playing that music? He asks as he goes to see the iPod that is lying on the table. But the music is not coming from the iPod.

-How is this possible? Where is everybody?

Then he thinks he must call his wife. He starts looking for his mobile phone but he can't find it.

-Where is my mobile phone? He asks

-And whose package is this? He adds taking the package in his hands and trying to guess its content.

As he starts getting really nervous, all the lights of the house suddenly turn on.

His wife, Rita, comes down the stairs holding a big cake in her hands. At the same time, a lot of people appear in the dining room. They are his family and close friends.

His wife says: Happy birthday, Phil! And all the guests start singing "happy birthday to you."

Phil is very surprised and he asks:

- How come I didn't have a clue? When did you organize this surprise party?

His son Jim says:

- A long time ago, Dad, when you went to Paris. Please, open your present that is on the table. We hope you like it.

Phil opens the present. It's an iPad! He is now very happy.



Appendix 17 Document Syllabus 8º sample

Planeación De Asignatura

Área: InglésH. Semanales: 3Grado: 8ºPeriodo: 1º- 2.015

Tiempo Programado: 8 SemanasProfesor(A); XXXXJornada: Mañana

1. ESTÁNDAR	2. COMPETENCIAS	3. PROPÓSITOS	4. EVALUACIÓN
Cuando me hablan sobre lo que pasa en la escuela o en mi tiempo libre, comprendo las ideas generales si el lenguaje es claro.	Lingüística Pragmática Sociolingüística Lectora	Intercambia información personal en conversaciones sencillas con amigos y familiares.  Ex Expresa gustos y preferencias con la Expression I Like/  I don't Like.  Comparte sus actividades rutinarias con vocabulario claro y sencillo.	<b>1) Evaluación Inicial o Diagnóstica</b> , que determinará los conocimientos previos que posee el estudiante. <b>2) Evaluación Continua</b> : Se realiza por logros y durante el proceso a través de la observación y recolección de información para establecer el nivel de desempeño del estudiante. Esta es integral, integrada, reflexiva descriptiva y justa. <b>3) Evaluación Final</b> : Se realizará con el objeto de determinar la efectividad y pertinencia de las enseñanzas y sobre la base de la información recolectada durante el proceso de valoración. <b>Instrumentos</b> : Evaluaciones orales, escritas, talleres, exposiciones, lecturas, revisión de tareas, trabajo por proyectos, diálogos, producción de textos escritos
5. ENSEÑANZAS	6. SECUENCIA DIDÁCTICA	7. DIDÁCTICA	8. RECURSOS PROPUESTOS
1. New Friends: Personal Information, questions Verbs To Be /To Have 2. There is/There are: Vocabulary Public Places/The City 3. Like a lot/Very Much/ a Little Don't Like: vocabulary, Animals and adjectives to describe them 4. Daily Routine, Present Tense: Do/Does - Don't/Doesn't Vocabulary: Verbs, Free Time activities and Weekend activities Be good at. Vocabulary Talents.	Es la orientada por pedagogía conceptual: <b>1) Inicio: Motivación y encuadre</b> , de manera lúdica se presentará al estudiante los contenidos del tema a desarrollar. <b>2) Desarrollo</b> : Consulta de vocabulario en el diccionario, asignación de investigación del tema propuesto, revisión de asignaciones, aclaración de dudas <b>Modelación</b> se desarrollará con diferentes ejemplos hasta llegar a la <b>Ejercitación</b> para que el estudiante se apropie del tema dado realizando diferentes tipos de ejercicios orales y escritos. <b>3) Cierre</b> : En la cual a través de	<ul style="list-style-type: none"><li>- Inductivo</li><li>- Deductivo</li><li>- Flexible</li><li>- Interactiva</li><li>Enfoque comunicativo</li><li>Método natural</li><li>Aprendizaje basado en proyectos</li><li>Aprendizaje basado en el contenido académico</li></ul>	Aula de clases <ul style="list-style-type: none"><li>· Texto Guía</li><li>· Tablero Electrónico</li><li>· Marcadores</li><li>· Cuadernos.</li><li>· Grabadoras/CD</li><li>· Diccionarios</li><li>· Portafolios</li><li>· Flash Cards</li><li>· Aula virtual</li><li>· Aula De Bilingüismo</li></ul>

	diferentes acciones se lleva al estudiante a manejar con autonomía los nuevos conocimientos que posee.		
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

1.ESTÁNDAR	2. COMPETENCIAS	3.PROPÓSITOS	4.EVALUACIÓN
Participo en conversaciones en las que expreso mis opiniones e intercambio información sobre temas personales o de mi vida diaria.	Lingüística Pragmática Sociolingüística Lectora	Identifica el vocabulario relacionado con deportes e implementos deportivos.  2. Formula y responde preguntas en tiempo presente.  3. Ubica actividades en diferentes períodos de tiempo y fechas.	<b>1) Evaluación Inicial o Diagnóstica</b> , que determinará los conocimientos previos que posee el estudiante. <b>2) Evaluación Continua:</b> Se realiza por logros y durante el proceso a través de la observación y recolección de información para establecer el nivel de desempeño del estudiante. Esta es integral, integrada, reflexiva descriptiva y justa. <b>3) Evaluación Final:</b> Se realizará con el objeto de determinar la efectividad y pertinencia de las enseñanzas y sobre la base de la información recolectada durante el proceso de valoración. <b>Instrumentos:</b> Evaluaciones orales, escritas, talleres, observatorios, exposiciones, talleres, lecturas, revisión de tareas, trabajo por proyectos, diálogos, producción de textos escritos
5. ENSEÑANZAS	6. SECUENCIA DIDÁCTICA	7.DIDÁCTICA	8. RECURSOS PROPUESTOS
1. Present Simple, Sport Verbs Vocabulary - Camp Activities-Sport Equipment 2. What Time/ When Vocabulary: Hours- Days- Month 3. Pronouns Her/him/It/Them 4. Like to/Don't Like To Free Time Activities and Interest of Frequency	Es la orientada por pedagogía conceptual: 1) <b>Inicio: Motivación y encuadre</b> , de manera lúdica se presentará al estudiante los contenidos del tema a desarrollar. <b>2) Desarrollo:</b> Consulta de vocabulario en el diccionario, asignación de investigación del tema propuesto , revisión de asignaciones, aclaración de dudas <b>Modelación</b> se desarrollará con diferentes ejemplos hasta llegar a la <b>Ejercitación</b> para que el estudiante se apropie del tema dado realizando diferentes tipos de ejercicios orales y escritos. <b>3) Cierre:</b> En la cual a través de diferentes acciones se lleva al estudiante a manejar con autonomía los nuevos conocimientos que posee.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Inductivo</li><li>- Deductivo</li><li>- Flexible</li><li>- Interactiva</li><li>Enfoque comunicativo</li><li>Método natural</li><li>Aprendizaje basado en proyectos</li><li>Aprendizaje basado en el contenido académico</li></ul>	<div>Aula de clases</div> <ul style="list-style-type: none"><li>· Texto Guía</li><li>· Tablero Electrónico</li><li>· Marcadores</li><li>· Cuadernos.</li><li>· Grabadoras/CD</li><li>· Diccionarios</li><li>· Portafolios</li><li>· Flash Cards</li><li>· Aula virtual</li><li>· Aula De Bilingüismo</li></ul>

1. ESTÁNDAR	2. COMPETENCIAS	3. PROPÓSITOS	4. EVALUACIÓN
Quando me hablan sobre lo que hago en la escuela o en mi tiempo libre, comprendo las ideas generales si el lenguaje es claro.	Lingüística Pragmática Sociolingüística Lectora	establece diferencias entre el presente simple y el continuo.  Reconoce el significado del verbo Want.  Identifica vocabulario dado con adjetivos.	<b>1) Evaluación Inicial o Diagnóstica</b> , que determinará los conocimientos previos que posee el estudiante. <b>2) Evaluación Continua</b> : Se realiza por logros y durante el proceso a través de la observación y recolección de información para establecer el nivel de desempeño del estudiante. Esta es integral, integrada, reflexiva descriptiva y justa. <b>3) Evaluación Final</b> : Se realizará con el objeto de determinar la efectividad y pertinencia de las enseñanzas y sobre la base de la información recolectada durante el proceso de valoración. <b>Instrumentos</b> : Evaluaciones orales, escritas, talleres, observatorios, exposiciones, talleres, lecturas, revisión de tareas, trabajo por proyectos, diálogos, producción de textos escritos
5. ENSEÑANZAS	SECUENCIA DIDÁCTICA	7. DIDÁCTICA	8. RECURSOS PROPUESTOS
Present Continuous Affirmative, Negative and Interrogative, What Questions Vocabulary: Vacations Activity Places at Park- Beach activities Simple Present/Present Continuous, Vocabulary: Birthday Activity Want/ Don't Want To Types of Movies Vocabulary Objective to Describe People appearance	Es la orientada por pedagogía conceptual: <b>1) Inicio: Motivación y encuadre</b> , de manera lúdica se presentará al estudiante los contenidos del tema a desarrollar. <b>2) Desarrollo</b> : Consulta de vocabulario en el diccionario, asignación de investigación del tema propuesto, revisión de asignaciones, aclaración de dudas <b>Modelación</b> se desarrollará con diferentes ejemplos hasta llegar a la <b>Ejercitación</b> para que el estudiante se apropie del tema dado realizando diferentes tipos de ejercicios orales y escritos. <b>3) Cierre</b> : En la cual a través de diferentes acciones se lleva al estudiante a manejar con autonomía los nuevos conocimientos que posee.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Inductivo</li><li>- Deductivo</li><li>- Flexible</li><li>- Interactiva</li><li>Enfoque comunicativo</li><li>Método natural</li><li>Aprendizaje basado en proyectos</li><li>Aprendizaje basado en el contenido académico</li></ul>	Aula de clases <ul style="list-style-type: none"><li>· Texto Guía</li><li>· Tablero Electrónico</li><li>· Marcadores</li><li>· Cuadernos.</li><li>· Grabadoras/CD</li><li>· Diccionarios</li><li>· Portafolios</li><li>· Flash Cards</li><li>· Aula virtual</li><li>· Aula De Bilingüismo</li></ul>

Planeación De Asignatura

Área: InglésH. Semanales: 3Grado: 8ºPeriodo: 4º- 2.015

Tiempo Programado: 8 SemanasProfesor(A); XXXXXJornada: Mañana

1. ESTÁNDAR	2. COMPETENCIAS	3. PROPÓSITOS	4. EVALUACIÓN
Leo y comprendo textos narrativos y descriptivos o narraciones y descripciones de diferentes fuentes sobre temas que le son familiares, y comprendo textos argumentativos cortos y sencillos.	Lingüística Pragmática Sociolingüística Lectora	1. Expresa posibilidades con el verbo <b>can</b>  2. Relaciona los conceptos y vocabulario propuestos en situaciones cotidianas de comunicación.  3. Pregunta y responde acerca cantidades con sustantivos contables y no contables.	<b>1) Evaluación Inicial o Diagnóstica</b> , que determinará los conocimientos previos que posee el estudiante. <b>2) Evaluación Continua</b> : Se realiza por logros y durante el proceso a través de la observación y recolección de información para establecer el nivel de desempeño del estudiante. Esta es integral, integrada, reflexiva descriptiva y justa. <b>3) Evaluación Final</b> : Se realizará con el objeto de determinar la efectividad y pertinencia de las enseñanzas y sobre la base de la información recolectada durante el proceso de valoración. <b>Instrumentos</b> : Evaluaciones orales, escritas, talleres, observatorios, exposiciones, talleres, lecturas, revisión de tareas, trabajo por proyectos, diálogos, producción de textos escritos
5. ENSEÑANZAS	6. SECUENCIA DIDÁCTICA	7. DIDÁCTICA	8. RECURSOS PROPUESTOS
1. Count and Non Count Nouns Vocabulary: Food 2. How much/How many- Some any, Utensils Vocabulary- Condiments Vocabulary- Menu 3. What's the weather like? Adjective to Describe the weather 4. Can for Possibility 5. Who + Verb? What+ Noun?	Es la orientada por pedagogía conceptual: 1) <b>Inicio: Motivación y encuadre</b> , de manera lúdica se presentará al estudiante los contenidos del tema a desarrollar. 2) <b>Desarrollo</b> : Consulta de vocabulario en el diccionario, asignación de investigación del tema propuesto , revisión de asignaciones, aclaración de dudas <b>Modelación</b> se desarrollará con diferentes ejemplos hasta llegar a la <b>Ejercitación</b> para que el estudiante se apropie del tema dado realizando diferentes tipos de ejercicios orales y escritos. 3) <b>Cierre</b> : En la cual a través de diferentes acciones se lleva al estudiante a manejar con autonomía los nuevos conocimientos que posee.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Inductivo</li><li>- Deductivo</li><li>- Flexible</li><li>- Interactiva</li><li>Enfoque comunicativo</li><li>Método natural</li><li>Aprendizaje basado en proyectos</li><li>Aprendizaje basado en el contenido académico</li></ul>	Aula de clases · Texto Guía Tablero Electrónico · Marcadores · Cuadernos. · Grabadoras/CD · Diccionarios · Portafolios · Flash Cards · Aula virtual · Aula De Bilingüismo